A FORMAÇÃO ÉTICA DO PSICÓLOGO

ambiente acadêmico e competência moral

Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta

A FORMAÇÃO ÉTICA DO PSICÓLOGO: AMBIENTE ACADÊMICO E COMPETÊNCIA MORAL

Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta

A FORMAÇÃO ÉTICA DO PSICÓLOGO: AMBIENTE ACADÊMICO E COMPETÊNCIA MORAL

Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Imagem de capa: https://www.piqsels.com/en/public-domain-photo-zbots

Auxílio Nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

B492f

Bereta, Thaísa Angélica Déo da Silva.
A formação ética do psicólogo: ambiente acadêmico e competência moral / Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.
251 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN: 978-65-86546-59-0 (Impresso)
ISBN: 978-65-86546-97-2 (Digital)
DOI: https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-97-2
1. Escolas – Psicólogos - Currículo. 2. Escolas – Psicólogos – Metodologia de ensino. 3. Psicólogos – Formação. 4. Ensino superior. I. Título.

CDD 150

Editora afiliada:

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Para Isabela,
por tornar minha vida
mais prazerosa e completa

e

para minha família,
por todos os momentos
valiosos que passamos juntos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ANPPEP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRP	Conselho Regional de Psicologia
CM	Currículo Mínimo
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DIT	*Defining Issue Test*
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação à Distância
GR	Reflexão Dirigida
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
KMDD	*Konstanz Method of Dilemma Discussion*
MEC	Ministério da Educação
MCT	*Moral Competence Test*
MCT_xt	*Moral Competence Test* - extended version
MJI	*Moral Judgment Interview*

MJT	*Moral Judgment Test*
MUT	*Moralisches Urteil Test*
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ORIGIN/esfp	Questionário Ensino Superior: Formação em Psicologia
ORIGIN/pd	Questionário Ensino Superior: Prática Docente na Formação em Psicologia
PBL	*Problem Based Learning*
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RT	Assunção de Responsabilidade
SROM	*Sociomoral Reflectio Objetive Measure*
SUAS	Sistema Único da Assistência Social
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PREFÁCIO

É um prazer enorme prefaciar este livro por vários motivos. Destacaria dois de ordem muito pessoal e um que envolve mais o aspecto profissional. O primeiro de ordem pessoal é que Thaísa foi minha primeira orientanda de mestrado e de doutorado. Acompanhei, portanto, desde o início, sua formação como pesquisadora sempre muito dedicada e determinada. Mergulhou desde o início na questão fundamental deste livro que é a formação do(a) psicólogo(a). Realizou um trabalho de intervenção no mestrado, trabalhando com psicólogos(as) formados(as), participantes de um curso de pós-graduação lato sensu em psicologia do trânsito. No doutorado se propôs a continuar seus estudos, dessa vez com estudantes de psicologia considerando o ambiente acadêmico e a competência do juízo moral. O segundo motivo pessoal é justamente o seu tema de estudo que dá prosseguimento aos meus próprios, iniciados em 1990 quando do meu ingresso no mestrado. A preocupação com a qualidade da formação de psicólogos, em especial com a questão da construção da capacidade reflexiva durante a graduação é um tema que interessa a mim desde então. Tomei um rumo de trabalho mais voltado para o próprio conceito de competência moral, mas sempre fui atenta às questões da ética na formação e atuação na psicologia, profissão que abracei.

O motivo de ordem profissional se vincula ao anterior e se refere à importância da educação na construção de uma sociedade que possamos chamar democrática, justa e reflexiva. A via para a efetivação de uma

situação em que os ideais de justiça, convivência democrática, respeito e solidariedade, valores do meu ponto de vista fundantes para a sociedade, é a educação. Mas não qualquer educação. Uma educação que propicie o desenvolvimento da consciência moral autônoma. Em nossa experiência tradicional da escola brasileira percebemos claramente a ênfase na transmissão de conhecimentos e avaliação da retenção momentânea de tais conhecimentos. Esse tipo de experiência não atende às necessidades da formação do cidadão. O cidadão é o ser consciente de seu papel na sociedade, que contribui para sua construção e apoia aos que não estão em condições de fazê-lo. Observamos que desde a educação infantil até a pós-graduação a preocupação com a educação é restrita a conteúdos não contextualizados.

Hoje, mais do que nunca, temos oportunidades de pensar no fundamental para a educação que é o desenvolvimento da capacidade de construir conhecimento. Digo mais do que nunca porque escrevo este prefácio em isolamento social durante uma pandemia que nos provocou a pensar: como formar profissionais sem contar com a proximidade? Se a transmissão de conhecimento bastasse não haveria grandes conflitos, mas a educação, implica na relação pessoal, na construção conjunta. Embora existam atividades que possam se dar a distância, há capacidades a serem desenvolvidas que exigem o contato pessoal. Como desenvolver a sensibilidade ética para o encontro com o outro? Como trabalhar a empatia? Se a psicologia é um trabalho na e para a sociedade, a formação do psicólogo não pode deixar de ser na relação.

Neste livro, o leitor encontrará um trabalho cuidadoso de retomada a respeito da formação do psicólogo até mesmo desde antes da Lei 4.119 de 27/08/1962 que regulamentou a profissão, até o ano de 2018,

ano da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de psicologia. Discute as metodologias ativas como necessárias ao processo de formação de cidadãos/profissionais críticos e reflexivos e, portanto, possibilitadores das transformações sociais necessárias. Como não há crítica e reflexão sem a preocupação com a formação ética, o capítulo seguinte aborda esse aspecto, retomando os principais autores da área da psicologia moral, concluindo com o conceito de competência moral, que é uma capacidade eminentemente reflexiva e que é possível de ser construída em um ambiente que valorize a troca, o respeito e a convivência democrática.

Nesse sentido, buscando um diagnóstico e caminhos de intervenção, encontramos na sequência um estudo empírico que relaciona o ambiente acadêmico ao desenvolvimento da competência moral. As oportunidades de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no processo de aprendizagem se relaciona a experiência de metodologias ativas. O ensino tradicionalista não incentiva tais práticas e os resultados demonstrados no estudo empírico vão ao encontro de outros tantos em várias formações. Por outro lado, a competência moral, que é intimamente ligada à capacidade reflexiva também não encontra nesse ambiente condições de desenvolvimento.

O texto traz muitas reflexões para os estudiosos de psicologia moral, de educação, da formação específica do psicólogo e de interessados em políticas públicas para a educação. Desejo aos leitores um bom proveito na leitura.

Patricia Bataglia

Marília, 13 de julho de 2020.

INTRODUÇÃO

Este livro surge do desejo de compreender mais sobre como ocorre a formação em Psicologia no Brasil; sobre qual é o perfil de profissionais que queremos formar; sobre qual a perspectiva histórica da documentação que regulamenta a formação; sobre como os docentes vêm contribuindo para esse processo de formação; bem como, compreender de que forma se dá o uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem; a contribuição dos estágios supervisionados na integração da teoria, da técnica e da prática, a fim de possibilitar um profissional mais sensível às demandas; e, também, a integralidade do outro e seu papel social e ético.

Compreendemos a configuração da formação em Psicologia como interdisciplinar, constituindo-se, como desafio, a reflexão sobre as questões aqui postas. Contudo, acreditamos que uma formação que não contemple o moral e sua relação com a afetividade, dificilmente, terá bases sólidas para contribuir com a formação de profissionais comprometidos com o social e prontos a desempenharem um trabalho reflexivo e ético frente às inúmeras demandas profissionais. Os cursos de graduação em Psicologia deveriam estar preocupados, além da dimensão cognitiva, com a afetiva, para que as práticas profissionais contribuam com entendimento do sujeito enquanto protagonista de sua história e de agente de transformações sociais. Quando abordamos a formação ética, percebemos algumas dimensões, quais sejam: relacionamento consigo próprio e com o outro; a dimensão política, que inclui a relação com a sociedade; e a concepção crítica do entorno.

No Ensino Superior, tem-se priorizado ensinos teóricos e, principalmente, técnicos, esperando que isso faça dos estudantes, profissionais e cidadãos. No caso das Ciências Sociais, Humanas e da Saúde, isso parece-nos ainda mais preocupante, uma vez que os profissionais dessas áreas lidam, diretamente, com vidas, e que teoria e técnica não bastam para essa capacitação. Então, **como poderíamos pensar a Educação Superior, de modo que ela contemple a formação teórica e técnica e, também, a construção de uma personalidade ética que possa assumir tarefas tão importantes na vida profissional e cidadã?**

Este é nosso convite para aqueles que estão preocupados com a formação ética do psicólogo: percorrer as reflexões, o relato de um estudo com cursos de graduação em Psicologia e as propostas para a formação.

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Este capítulo discute estudos sobre a formação e função do psicólogo, a estruturação dos currículos dos cursos de Psicologia, as orientações de órgãos competentes sobre as diretrizes da formação no ensino superior e, mais especificamente, do psicólogo. Também serão abordados assuntos relacionados às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Psicologia, as disciplinas e estágios durante a formação, e o quanto há necessidade de uma transformação da prática psicológica, a fim de atingir mais os espaços públicos. O capítulo termina com o destaque para a afetividade sendo trabalhada desde a educação infantil até a graduação.

A Formação do Psicólogo no Brasil

Pensar em Educação Superior é compreender a responsabilidade frente ao processo de formação e integração dos profissionais, é pensar em produzir conhecimentos novos e desenvolver a sociedade. Desta forma, as Instituições de Educação Superior são responsáveis pelo desenvolvimento das pessoas, por meio das relações que estabelecem entre si e com o meio ambiente, com o mercado de trabalho e com as comunidades, sempre se comprometendo com a ética, a política e o social (CAIXETA; SOUSA, 2013).

A Psicologia está presente em meados do século XIX e início do século XX, propondo o estudo relacionado ao homem e à relação deste

com o mundo, e configurando-se como área de conhecimento que atua na adaptação e ajustamento dos indivíduos e destes consigo mesmos, com os demais e com o meio. Mas devemos olhar esta adaptação e ajustamento de uma forma crítica, pois a Psicologia atua na concepção de homem enquanto ser universal, dotado de capacidades, processos e potencialidades que estão em desenvolvimento. Com isso, a prática psicológica assume um perfil neutro, objetivo, de experimentação e tecnicismo, reproduzindo conceitos e procedimentos nas intervenções psicológicas (NASCIMENTO; MANZINI; BOCCO, 2006).

Rudá, Coutinho e Almeida-Filho (2015) orientam que foi durante as décadas de 1930 e 1950, período de modernização e industrialização do Brasil, que a Psicologia emergiu, concentrando-se nas áreas clínica, educação e trabalho; com a utilização de métodos e técnicas psicológicas que objetivavam o diagnóstico psicológico, a orientação e seleção profissional, a orientação psicopedagógica e os problemas de ajustamento. Mas foi na década de 1950 que os cursos de Psicologia passaram por uma normatização e a profissão foi regulamentada a partir da Lei n. 4.119 (em 27 de agosto de 1962).

Com o avanço dos cursos de Psicologia, houve a necessidade da Lei n. 4.024 (de 20 de dezembro de 1961), regulamentada pela Resolução n. 28/62, do antigo Conselho Federal de Educação, que propunha a estruturação de um Currículo Mínimo (CM), com matérias indispensáveis na graduação, sendo este o regimento para a formação em diferentes carreiras profissionais até a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) pela Lei n. 9.394 (de 20 de dezembro de 1996). O Currículo Mínimo somente foi substituído, em 2004, pelas DCN's, com

a intenção de contemplar uma nova dinâmica na formação do profissional da Psicologia (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015).

Amendola (2014) explica que houve a aprovação, em 2004, da Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Mas, posteriormente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Ensino Superior nº 5/11 revogou questões da anterior, organizando Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia. Desta forma, tendo como base essa resolução, as instituições de Ensino Superior se debruçariam para uma formação básica, ampla e generalista, com disciplinas que capacitassem para os princípios teóricos, técnicos e éticos, sempre visando preparar o graduando para atuar em diferentes contextos, inclusive considerando as particularidades regionais do país, as demandas provenientes da sociedade e o mercado de trabalho.

Anteriormente à Lei n. 4.119, que regularizou a profissão de psicólogo, a formação acontecia por meio dos cursos de especialização, ou até mesmo cursos breves de preparo técnico. Um dos primeiros registros dessas experiências foi em São Paulo, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, *Sedes Sapientiae*, no ano de 1953 (BAPTISTA, 2011). Já no Rio de Janeiro, os cursos breves eram oferecidos no Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), que era voltado para o preparo técnico de profissionais habilitados para a realização da Psicotécnica (INSTITUTO, 1949). A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) também ofertava o curso de especialização em Psicologia, que, com a inclusão de mais um ano letivo, concedia em 1959, o título de psicólogo (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015).

Entretanto, há registros de formação em Psicologia datados anteriormente à Lei n. 4.119, como o da década de 1930, com a criação de um curso regular de formação em Psicologia, a partir do Decreto n. 21.173 (de 19 de março de 1932). Este curso, que propunha uma formação sistematizada em Psicologia, aconteceu no Instituto de Psicologia do Rio de Janeiro (antigo Laboratório de Psicologia, fundado em 1924, na Colônia de Psicopatas), idealizado pelo polonês Waclaw Radecki, mas que não obteve ascensão devido a uma possível sabotagem de médicos e setores da igreja católica (CENTOFANTI, 1982).

Yamamoto (2006) apresenta-nos que os primeiros cursos de graduação em Psicologia são da década de 1950, que antecede em uma década a regulamentação da profissão de psicólogo (Lei 4.119, de 27/08/1962). Mas em contrapartida Antunes (1998) afirma que o que verificamos neste período é que havia a criação de cadeiras de Psicologia nas instituições de ensino superior. No Brasil, com os primeiros cursos de Psicologia sendo criados, podia haver uma imprecisão de acordo com as terminações possíveis para a carreira: Formação de Psicólogo, Bacharelado e Licenciatura (YAMAMOTO, 2006).

O primeiro curso de Psicologia foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), em 1953, mas que ainda não tinha caráter oficial, acordado com a legislação da época (FÉRES-CARNEIRO, 2010). Na sequência, foram criados o curso da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), em 1959, e o da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), no ano de 1961 (JACÓ-VILELA; ROCHA, 2014). Controversamente à oposição da igreja católica para a implantação dos cursos de Psicologia, Schmidt e Souza (2011) *apud* Rudá, Coutinho e Almeida-Filho (2015), ao afirmar que dos cinco primeiros

cursos de formação em Psicologia no Brasil, quatro aconteceram em instituições católicas, sendo apenas um fora do contexto religioso, que foi o da Universidade de São Paulo (USP), implantado em 1958, por lei estadual.

Com esta contextualização histórica, a formação de psicólogos no país pode ser dividida em três períodos, sendo eles: i) período das primeiras experiências de formação, que se configuraram pouco sistemáticas e com regulamentação enfraquecida; ii) período de ênfase do Currículo Mínimo (Lei n. 4.119 e Parecer n. 403 do Conselho Federal de Educação); iii) período de destaque das Diretrizes Curriculares Nacionais (primeiramente instituídas em 2004 e com reformulação em 2011) (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015).

Atualmente, vivemos o terceiro período (no aguardo do quarto período, com a homologação/aprovação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2018), regidos pela reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2011. Mas é desde a Lei de Diretrizes e Bases, proposta no ano de 1996, que começamos a refletir nesta perspectiva crítica, positiva e progressista para a educação e em processos de intervenção amplos, que apontem para a responsabilidade social das instituições de Educação Superior, nas quais devem ser organizados espaços para a atuação na gestão e prática de intervenções pautadas na promoção do outro, da sociedade e de si mesmos (CAIXETA; SOUSA, 2013).

Desde a década de 70, há uma preocupação com a formação do psicólogo em nosso país (PEREIRA; CARELLOS, 1995), sendo uma problemática que se instaura logo após a regulamentação da profissão do psicólogo no Brasil (NORONHA *et al.*, 2013). Os mesmos autores complementam que a falta de consenso sobre o perfil profissional do

psicólogo é um ponto de discussão nas pesquisas que estudam sobre a formação deste profissional.

Quando se estrutura um panorama da evolução dos cursos de Psicologia e do número de estudantes pelo país, entre 1962 e 1968, houve um aumento de 56 para 2.000 (cerca de 3.500%) (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015); em 1974, o número de profissionais atuantes na Psicologia era aproximadamente 11.000 e no início de 2018, somos um total de 304.689 psicólogos inscritos no Conselho Federal de Psicologia (BRASIL, 2018).

Tabela 1 – Instituições de Educação Superior por estado que oferecem o curso de graduação em Psicologia

Estado	Número de Instituições
São Paulo	115
Minas Gerais	81
Bahia	48
Paraná	46
Rio Grande do Sul	44
Rio de Janeiro	29
Santa Catarina	29
Pernambuco	28
Ceará	26
Espírito Santo	21
Goiás	21
Mato Grosso	20
Rondônia	14
Paraíba	13
Piauí	12
Distrito Federal	11
Amazonas	10

continua

Maranhão	09
Rio Grande do Norte	09
Mato Grosso do Sul	08
Alagoas	07
Pará	07
Sergipe	06
Tocantins	06
Acre	04
Amapá	03
Roraima	02

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Quando consultado o site do Ministério da Educação (MEC), para sabermos a amplitude da oferta de cursos de Psicologia no Brasil, encontramos a divisão, por estado, das Instituições de Educação Superior que têm Cursos de Psicologia cadastrados. Na Tabela 1, encontramos a relação entre estado e número de instituições que ofertam a graduação em Psicologia (BRASIL, 2018). Desta forma, podemos compreender que a Região Sudeste apresenta o maior número de instituições de educação superior que ofertam o curso de Psicologia, com 246 instituições, seguida da Região Nordeste, com 158. Em terceiro lugar, encontra-se a Região Sul, com 119 instituições, em quarto lugar, a Região Centro-Oeste, com 60 instituições e, na quinta posição, a Região Norte, com 46 instituições. O Estado de São Paulo é o que mais apresenta instituições que ofertam a graduação em Psicologia e o Estado de Roraima o que menos apresenta instituições de educação superior com curso de Psicologia.

Tabela 2 – Número de Psicólogos inscritos no Conselho Federal de Psicologia, por estado brasileiro

Estado	Número de Inscritos
São Paulo	93.120
Rio de Janeiro	37.697
Minas Gerais	33.718
Rio Grande do Sul	19.973
Paraná	17.315
Bahia	12.098
Santa Catarina	12.098
Pernambuco	10.707
Distrito Federal	9.137
Goiás	7.798
Ceará	6.938
Espírito Santo	4.917
Paraíba	4.335
Pará	4.073
Amazonas	3.933
Mato Grosso do Sul	3.839
Alagoas	3.691
Mato Grosso	3.371
Rio Grande do Norte	3.175
Piauí	2.538

continua

Maranhão	2.408
Sergipe	2.206
Tocantins	2.057
Rondônia	1.663
Acre	654
Roraima	621
Amapá	560

Fonte: Adaptado de Conselho Federal de Psicologia (2018).

Em uma análise mais detalhada da realidade de cada estado brasileiro quanto ao número de inscritos no Conselho Federal de Psicologia, no início do ano de 2018, foi proposta a Tabela 2. Devemos considerar que, semestralmente, formam-se mais profissionais na área da Psicologia e os números tendem a ser atualizados frequentemente. A referida tabela contribui para a percepção de que São Paulo é o estado que mais tem psicólogos inscritos no Conselho Federal de Psicologia, seguido do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, que fazem parte da composição de estados da Região Sudeste. Situação que se assemelha com o número de instituições de educação superior cadastradas no Ministério da Educação que oferecem o curso de Psicologia, conforme análise da Tabela 1.

A explicação do impressionante salto no número de instituições de ensino superior que ofertam a graduação em Psicologia e do número de estudantes matriculados nestes cursos, pode partir de alguns fatores como: uma melhor distribuição de renda entre a população brasileira, o aumento dos postos de trabalho, o aumento das bolsas de estudo, a demanda por

profissionais que trabalhem questões de saúde mental em diversos contextos e uma grande disseminação de instituições que ofertam o curso de Psicologia pelo país, com certeza, também contribuíram para o aumento de profissionais graduados na área. Tal aumento traz a preocupação quanto a não absorção de profissionais pelo mercado de trabalho, podendo acarretar a desvalorização da profissão (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015), bem como a preocupação de como vem ocorrendo esta formação e consequentemente, a prática profissional.

Com este panorama, Rabelo *et al.* (2009) ressaltam a necessidade de investimento na formação acadêmica do psicólogo, para que ocorra uma qualificação profissional de boa qualidade, que priorize a problematização e a construção do conhecimento, a partir da interdisciplinaridade.

Neste sentido, Freire (1996) defende que a formação deve ser mais do que treinar o educando para o desempenho de destreza. Deve, na verdade, torná-lo "partícipe do processo de construção e reconstrução do saber, medida que serve para potencializar a própria formação" (AMENDOLA, 2014, p.980).

Os cursos de Psicologia sejam generalistas, pois sempre assumiram um posicionamento de especialistas, ao preparar profissionais especializados para a prática clínica, em consultório particular, seguindo o modelo biomédico. A formação deste profissional deve ser capaz de incluir uma prática pluralista, que seja crítica e transformadora, que reconheça as demandas e cujas propostas de intervenção atendam às necessidades destas. Mas, para o alcance deste propósito, encontra-se a urgente revisão dos conceitos de saúde mental, da concepção de sujeito, da sociedade, dos

métodos de investigação utilizados e da relativização do saber acadêmico frente ao empírico (MOURA, 1999).

Uma formação estruturada na Psicologia tradicionalista, que distancia o estudante da realidade, que não debate, que não solicita trabalhos acadêmicos, é criticada por Bock (1999a), pois a ausência de pesquisas, de um espaço que promova o desenvolvimento da crítica e da troca de experiências, que não valorize o ensino de diversos conhecimentos (e não somente o psicológico), são os fatores principais em uma formação insuficiente. Mas a autora nos traz que não são essenciais as mudanças somente na grade curricular dos cursos de graduação em Psicologia, inclusive mudanças no perfil profissional, que abrange o conceito de saúde mental, do sujeito, da sociedade, da ciência e dos métodos empregados na investigação, a fim de formar um profissional que consiga atuar de forma pluralista, crítica e transformadora.

Diversos autores trazem a importância dos requisitos necessários na estruturação da formação do psicólogo. Matos (2000) destaca que os profissionais da Psicologia devem responder às necessidades da ciência psicológica e atender às necessidades sociais. Meghnagi, Ajello e Cevoli (1992) acreditam que a formação profissional deve preparar as pessoas para atividades específicas, permitindo a construção de capacidades mais imediatas, que se desenvolvam e se adequem aos contextos que estão em constante transformação, permitindo a atuação mais reflexiva nas situações. Felippe (1993) destaca que a graduação em Psicologia é composta por três elementos: a formação básica, estruturada nos pontos de vista epistemológico, histórico e metodológico; a pesquisa; e pelas práticas em Psicologia, ou seja, os estágios. Manfredi (1998) traz para a discussão que a formação profissional do psicólogo supervaloriza o conhecimento

teórico, deixando para segundo plano o conhecimento prático. Já Bronckart e Dolz (2004) defendem que o conhecimento teórico não é suficiente para a eficácia do conhecimento prático, pois o conhecimento adquirido por meio da experiência da prática de trabalho, é realmente eficaz para o desenvolvimento do profissional. Assim, faz-se importante o cuidar tanto da inserção quanto do desenvolvimento profissional, em contextos de trabalho e dos espaços de aprendizagem e de interações (CRUZ; SCHULTZ, 2009).

Para outros autores, as condições de ensino oferecidas nos primeiros momentos do curso de Psicologia podem ser uma oportunidade para construir informações e imagens que os graduandos trazem da faculdade e, mais especificamente, do próprio curso de graduação, objetivando o estabelecimento de relações significativas entre profissional e sociedade (BETTOI; SIMÃO, 2000).

Nas pesquisas desenvolvidas por Mattos, Shimizu, Berviquel (2008) com estudantes da graduação em Psicologia, foi possível perceber que os estudantes estão ligados a questões básicas da profissão e não se aprofundam adequadamente às necessidades da mesma, que não aconteceram ganhos no desenvolvimento moral dos estudantes, que os cursos devem relacionar a formação ética com a formação para a cidadania, possibilitando a reflexão sobre leis e normas de conduta do psicólogo.

Para tanto, um dos objetivos da formação profissional deve ser o de formar profissionais comprometidos com o indivíduo e com o social, permitindo, a partir de suas atuações, contribuir para formação de sujeitos mais autônomos, críticos de seu papel na sociedade e construtores/modificadores das realidades em que estão inseridos. Desta forma, para formar um profissional tecnicista o ensino tradicional bastaria,

mas para formar um profissional reflexivo devemos pensar melhor em como o curso de graduação se estrutura e o que ele oferece de oportunidades para o desenvolvimento autônomo dos estudantes.

E é indo além desta formação em Psicologia, que Martín-Baró (1996) reflete que, em 1968, Marc Richelle, um psicólogo francês, questionou a função da profissão de psicólogo, sendo que, tempos depois, outro francês, Didier Deleule, respondeu que a disseminação da Psicologia estava ligada à função que ela estava assumindo na sociedade e na solução para os conflitos sociais, pois, ao mudar o indivíduo, também poderíamos mudar o social, ou seja, como se a sociedade se configurasse como uma somatória de muitos sujeitos.

Ferreira Neto (2004) também acredita que a formação em Psicologia deve estar além de um profissional somente técnico e que demonstre flexibilidade para atuar indiscriminadamente frente às demandas, mas que atue de forma a tomar a demanda como objeto de um trabalho crítico. Bock (1996) complementa que um profissional comprometido com o tempo e com a sociedade, que promova saúde, que discuta seu compromisso profissional com a sociedade e que paute seu trabalho a partir deste debate, sendo um profissional comprometido com a cidadania.

Com isso, pensando que o lugar ocupado pelo psicólogo é essencialmente ético, espera-se que ele se posicione de acordo com as demandas, questione suas próprias ações, para que a prática de sua profissão não se transforme em opressão, adestramento e normatização. O compromisso da Psicologia com o social, que objetiva o trabalho com o homem, deve ser enfatizado, pois assim, é possível, na formação do futuro profissional, fazer a articulação entre teoria e prática, permitindo ao estudante uma solidez epistemológica, o desenvolvimento intelectual e a

reflexão na atuação cotidiana frente aos desafios e dilemas das práticas (AMENDOLA, 2014). Para Bock (1999b, p.326) o saber ou fazer Psicologia é uma interferência na sociedade, então "o psicólogo não pode mais ter uma visão estreita de sua intervenção, pensando-a como um trabalho voltado para um indivíduo, como se este vivesse isolado, não tivesse a ver com a realidade social, construindo-a e sendo construído por ela". Toda intervenção individual é uma intervenção social.

Em um estudo realizado por Cruz e Schultz (2009), a partir da construção de um inventário de competências profissionais de psicólogos, com a participação de 102 sujeitos (professores, estagiários e psicólogos egressos da graduação em Psicologia da região Sul do Brasil), foi possível destacar como competências para o trabalho do psicólogo: a manutenção do sigilo profissional, a atuação em equipes multidisciplinares e a responsabilidade pelos resultados do trabalho desenvolvido. Sendo assim, as competências estão relacionadas à dimensão ética profissional, ao trabalho com a comunidade e ao relacionamento social e profissional.

Bock (1999b) afirma que a formação tecnicista em Psicologia nos ensina coisas já prontas para aplicar nas situações, mas é preciso criar Psicologia, a partir da adaptação de nossos saberes àquilo que nos é apresentado, à demanda e à realidade. Queremos estar em busca permanente, em movimento sempre. "Queremos que o movimento seja a nossa identidade e que a inquietação seja nosso lema" (BOCK, 1999b, p.328). Assim, Nascimento, Manzini e Bocco (2006) propõem um estranhamento aos paradigmas e realidades que estão prontas, mas que haja uma reinvenção, no cotidiano, de estratégias que possibilitem a autonomia nas intervenções.

Estruturação dos currículos dos cursos de Psicologia no Brasil

Palma, Rodrigues e Moraes (2012) discutem que independente da teoria, tradicional, crítica ou pós-crítica, são utilizados diferentes critérios para selecionar os conhecimentos que serão incluídos nas grades curriculares, de acordo com o que a teoria considera como adequado para a sociedade que quer intervir, ou seja, os currículos estão ligados às questões de identidade ou de subjetividade. Já Silva (2009) complementa que a etimologia da palavra currículo, vem de *curriculum*, que significa pista de corrida, sendo que esta estruturação vem para determinar o que nos tornaremos.

Em 1962 com o Parecer nº 403, do Conselho Federal de Psicologia, foi disposto sobre o currículo mínimo para a graduação em Psicologia, relacionando quais matérias eram necessárias no bacharelado, na licenciatura e na formação de psicólogos, a duração de quatro anos para a formação no bacharelado e na licenciatura e de cinco anos para a formação de psicólogo (neste caso seriam desenvolvidos estágios supervisionados). Outro documento, a Lei nº 4.119/62, do mesmo órgão, regulamenta a profissão de psicólogo no Brasil, destacando as condições de funcionamento dos cursos em Psicologia e da organização dos serviços ofertados à sociedade (COSTA *et al.*, 2012).

Para Rudá, Coutinho e Almeida-Filho (2015), com críticas frequentes à atuação profissional do psicólogo, percebe-se que havia um esgotamento do modelo de formação, e duas frentes de pensamento que visavam a reforma curricular e um reforço do compromisso social assumido pela Psicologia. Então, segundo os autores, em 1978, surgem duas propostas para a reformulação curricular da Psicologia: a proposta pelo Conselho Federal de Educação e do Departamento de Assuntos

Universitários (DAU), que era vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) da época e não foi aceita por acreditarem na fundamentação de um currículo que não era viável, principalmente por propor que a Psicologia se torna uma ciência mais controladora e reacionária, mas também, propunha mais liberdade na escolha do currículo de acordo com as necessidades locais (PENNA, 1980).

Um dos grandes nomes da Psicologia, com destaque para a Psicologia do Trânsito, Reinier Rozestraten, também fez suas contribuições, em 1976, tendo sido apresentada por Rudá, Coutinho e Almeida-Filho (2015) como uma proposta de reforma curricular, precursora das DCN's, em que a formação do psicólogo seria de cunho generalista e a formação de pesquisadores, professores universitários e especialistas ficariam sob a responsabilidade da formação na pós-graduação.

Mas para Weber (1985), as primeiras iniciativas de diretrizes curriculares aparecem na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio do Departamento de Psicologia, em 1979, a partir da reformulação curricular pensada pelo DAU e pelo MEC, com a elaboração de um documento sugerindo a regulamentação da graduação por meio de orientações, substituindo o currículo mínimo. A referida autora também complementa que, na renovação deste currículo, havia inclusive a necessidade de se ampliar as práticas de pesquisa durante a graduação em Psicologia.

Outras experiências de reforma do currículo aconteceram na década de 1980, em universidades do nordeste e sul do país, assim com tantas discussões, críticas e propostas de reformulação curricular, o Conselho Federal de Psicologia, mesmo não sendo sua função, assume as

discussões sobre a formação profissional e, em 1984, propõe o Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo, tentando a aproximação entre Conselho Federal e Regionais com as instituições de educação superior, para que houvesse a estruturação de um novo currículo para os cursos de Psicologia, pois há mais de vinte anos que o Currículo Mínimo estava em vigência, estando defasado entre as novas demandas da sociedade (ACHCAR, 1994).

Este programa, lançado pelo CFP, estava dividido em três subprojetos: i) Perfil do Psicólogo – formação, campo de atuação e condições de trabalho (1984-1986), no qual se reflete sobre a Psicologia enquanto ciência e profissão, por meio de debates ao longo do país, tendo sido estruturada a obra *Quem é o psicólogo brasileiro?*, que apresenta a atuação profissional e as práticas de formação; ii) Demanda Social do Psicólogo – campo de atuação, características e potencialidades, sendo lançado, em 1992, o livro Psicólogo Brasileiro – construção de novos espaços, com os resultados desta etapa; iii) Demanda social e formação profissional do psicólogo, sendo publicado, em 1994, o livro *Psicólogo brasileiro – práticas emergentes e desafios para a formação* (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015).

Achcar (1994) apresenta que durante a execução destes subprojetos, ocorreram eventos importantes para o amadurecimento de reflexões sobre a formação, como o I Encontro de Coordenadores de Cursos de Formação de Psicólogos, em 1992, em Serra Negra, que discutiu questões relacionadas à cidadania, compromisso social, ética, interdisciplinaridade, desenvolvimento da formação básica e pluralista, práticas profissionais, formação técnico-científica, construção do conhecimento, adequação do currículo ao contexto regional, concepção de

homem, integralidade, avaliação do processo de formação, ensino, pesquisa e extensão (JAPUR, 1994). Em 1994, aconteceu o I Congresso Nacional de Psicologia, para continuar as discussões levantadas no congresso anterior e prosseguir no debate sobre a construção das propostas curriculares (ROCHA JÚNIOR, 1999).

Foi em 1995, durante todo esse processo em que a Medida Provisória n. 1.159/95, convertida posteriormente em Lei n. 9.131/95, modifica a legislação educacional, com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que iria substituir o Conselho Federal de Educação, sendo definido que a atribuição do conselho seria a deliberação sobre as DCN's, constatada a ineficácia do Currículo Mínimo na formação dos cursos de graduação. Já em 1998, pensando na Psicologia, foi composta a Comissão de Especialista, pelo MEC, com a finalidade de estruturarem a formação em Psicologia. No ano de 2001, ocorreu a aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, por meio do Parecer CNE/CES n. 1.314, de 7 de novembro. No entanto, o documento não foi homologado devido a várias reinvindicações, passando por retificação com o Parecer CNE/CES n. 72, de 20 de fevereiro de 2002, que também teve a minuta devolvida ao CNE. Em 2003 houve o Fórum Nacional de Entidades de Psicologia com a discussão das Diretrizes Curriculares e somente em 2004 que aconteceu a aprovação do Parecer CNE/CES n. 62, de 19 de fevereiro de 2004, instituída com a Resolução CNE/CES n. 08 de 7, de maio do mesmo ano, que regulamentam que a graduação em Psicologia não mais segue o Currículo Mínimo, mas sim, obedece às DCN's, que estão mais interligadas com as exigências da sociedade e do mundo do trabalho (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015).

Costa *et al*. (2012) reforçam que somente após sete anos de debates, em 2004, as entidades da categoria trouxeram uma nova regulamentação para a graduação em Psicologia, a partir da Resolução nº 8/2004, na qual são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) no lugar dos currículos mínimos, além das inovações: a formação de um núcleo comum e de ênfases curriculares (com no mínimo duas opções de escolha para o graduando); desenvolvimento das competências juntamente com os conhecimentos; e ampliação dos estágios de formação (para o núcleo comum e para as ênfases) (BERNARDES, 2004).

Já em relação a necessidade de instituição de normativas sobre a formação de professores, foi criado o Projeto Pedagógico para a Formação de Professores de Psicologia, a partir das DCN's reformuladas em 2011, tentando acompanhar as novas transformações sociais e do mercado de trabalho (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015), com a atuação na docência, ampliando as possibilidades de trabalho dos profissionais psicólogos.

2018 – Ano da Formação em Psicologia

Desde a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, que foram substituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011, a formação em Psicologia vivencia a partir de 2018, um importante momento, que é o processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Que se constitui em um amplo e intenso trabalho das entidades organizadoras (Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino em Psicologia, Federação Nacional dos Psicólogos), de docentes, estudantes e profissionais para construir propostas para as novas diretrizes. O processo de

revisão das diretrizes foi organizado em várias etapas: Reuniões Preparatórias, Encontros Regionais, Encontro Nacional, consulta pública, elaboração da minuta das diretrizes e encaminhamento aos órgãos reguladores da formação (Conselho Nacional de Saúde, para parecer, e ao Conselho Nacional de Educação para avaliação, aprovação e publicação das novas diretrizes) (CFP, 2018).

Tal processo de revisão de Diretrizes Curriculares vem ao encontro de uma decisão do Conselho Federal de Psicologia, da Associação Brasileira de Ensino em Psicologia e da Federação Nacional dos Psicólogos em se envolverem nos debates e ações coletivas promovidas pelos cursos vinculados à Saúde, voltadas ao enfrentamento do projeto do Ministério da Educação, que visava permitir a formação de graduação nos cursos da Saúde totalmente à distância, bem como ao crescente número de entidades formadoras que visam ao lucro financeiro e precarizam as condições de trabalho dos professores, coordenadores e funcionários. Tal fato é considerado uma ameaça à qualidade dos cursos de Psicologia, desde a formação dos estudantes até a oferta de um trabalho qualificado e ético (CFP, 2018).

Ao procedermos a leitura da minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais (CFP, 2018) para os cursos de graduação em Psicologia, fizemos o levantamento dos principais enfoques:

- A meta central para a formação de psicólogo é voltada para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, devendo a formação ser: científica, ética, política, generalista, humanista, crítica, reflexiva, democrática e laica;

- Formação presencial, generalista, multi e interdisciplinar, baseada na diversidade teórico-metodológica e na pluralidade dos seus campos de atuação, reconhecendo a identidade nacional, respeitando os contextos regionais e atendendo às diferentes necessidades dos indivíduos e populações, de forma inclusiva;

- A articulação dos componentes curriculares em torno dos seguintes eixos estruturantes: I - Fundamentos epistemológicos e históricos; II - Fundamentos teórico-metodológicos; III - Fenômenos e processos psicológicos; IV - Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; V - Interfaces com campos afins do conhecimento; VI - Políticas Públicas; VII - Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de saberes;

- Estruturação a partir de um núcleo comum, que estabelece uma base comum para a formação em Psicologia no país, mas pode se diferenciar em ênfases curriculares;

- Garantir ao egresso o domínio básico de conhecimentos psicológicos, em articulação com outros campos de saberes, e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam investigação, análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos e psicossociais e promoção da qualidade de vida;

- Integração da pesquisa às atividades de ensino e extensão durante a formação;

- Carga horária total mínima de 4.000 (quatro mil) horas, integralização mínima em cinco anos, sendo facultada a oferta de no máximo 20% (vinte por cento) da carga horária total de 4.000 (quatro mil) horas na modalidade de ensino à distância. Não devem ser ministrados na

modalidade de ensino à distância conteúdos da formação profissional específica, atividade de orientação e supervisão de estágio, disciplinas que subsidiem as áreas de aplicação técnica, atividades em laboratório, orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de pesquisa e práticas de extensão, visto a importância da mediação presencial para a consecução dos objetivos dessas atividades;

- Procedimentos de auto avaliação periódica, com participação de docentes e estudantes;

- O Trabalho de Conclusão de Curso deve compor a conclusão da formação e ser apresentado no formato de documento (monografia, artigo científico, relatório de pesquisa);

- Contemplar metodologias de ensino e aprendizagem diversificadas, que priorizem a ação de estudantes e professores, com destaque para a construção do conhecimento de forma ativa e colaborativa, articulando teoria e prática, considerando as demandas contemporâneas e uma leitura crítica da realidade, e observando as necessidades educacionais especiais;

- A avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve ser contínua e ter caráter formativo, reflexivo, integrado, contextual, processual e investigativo, incluindo diversidade de instrumentos;

- Criação e execução de projetos de extensão relacionados aos eixos estruturantes do curso, e devem garantir a obrigatoriedade, de modo creditado, de 10% (dez por cento) da carga horária total do curso;

- Estruturação dos estágios supervisionados em dois níveis – Estágios do Núcleo Comum e Estágios Específicos, cada um com sua carga horária própria, com orientações grupais ou individuais;

- Atividades complementares devem corresponder, no máximo, a 3% (três por cento) da carga horária total do curso;

- O Projeto de curso deve incluir um serviço-escola de Psicologia;

- Garantir suporte, acolhimento e apoio psicossocial e pedagógico aos estudantes;

- Formação de Professores de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, com carga horária de, no mínimo, 1.000 (mil) horas, integradas à carga horária do curso de Psicologia;

- Adaptação a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data da publicação das novas diretrizes, o que revoga a Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011.

Pelo atual panorama da formação em Psicologia no Brasil vemos a necessidade de que ocorra uma reforma curricular, enfatizando competências importantes para a atuação profissional do psicólogo, com destaque para aquelas que se relacionam com as questões éticas, à comunicação e ao relacionamento social e profissional, não deixando de atentar-se para o aperfeiçoamento de competências políticas e educativas na graduação (CRUZ; SCHULTZ, 2009).

Com isso, os responsáveis pela estruturação dos currículos dos cursos de Psicologia devem estar atentos que, para se desenvolver competências, é imprescindível que se compreenda que as situações, as

experiências e as aprendizagens são transformadas em conhecimentos e habilidades, permitindo que se forme a base para a possibilidade de intervenção e, assim, a capacidade de atuação profissional (CRUZ; PEREIRA; SOUZA, 2004).

Portanto, o desafio da formação profissional está em superar o Currículo Mínimo e efetivar um pacto tanto acadêmico como político e social, que não esteja apenas ligado às DCN's, mas interligado com as diversas experiências educativas ocorridas no mundo, com a finalidade de propor uma formação que seja mais flexível, interdisciplinar e que corresponda aos inúmeros desafios atuais (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015).

Diretrizes para a estruturação dos currículos dos cursos de Psicologia no Brasil

O Ministério da Educação (MEC) iniciou suas atividades em 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder e recebia o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. Antes disso, a educação era tratada pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. A função do MEC era desenvolver atividades pertinentes aos ministérios da saúde, do esporte, da educação e do meio ambiente (BRASIL, 2018).

Por ser um órgão da administração federal direta, o MEC tem como área de competência: a política nacional de educação; a educação infantil; o ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação à distância (exceto o ensino militar); a avaliação, informação e pesquisa educacional; a pesquisa e extensão universitária; o magistério; e a assis-

tência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes (BRASIL, 2018).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, realizado em 1932, por um grupo de intelectuais, destacava a necessidade do Estado organizar um plano geral de educação para uma escola que fosse única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Em 1934, com a publicação da Constituição Federal, a educação é vista como direito de todos, devendo ser realizada pela família e pelos poderes públicos. Entre os anos de 1934 a 1945, houve uma gestão que reformou os ensinos secundário e universitário, implantando as bases da educação nacional. O MEC recebeu o nome de Ministério da Educação e Saúde até 1953, surgindo após isso o Ministério da Educação e Cultura (que leva a sigla MEC) (BRASIL, 2018).

Em 1961, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que levou 13 anos de debate, houve mais autonomia dos órgãos estaduais e municipais. Em 1968, ocorreu a reforma universitária, garantindo mais autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades, bem como instituindo um modelo organizacional único para as instituições educacionais de ensino superior públicas e privadas. Em 1971, com uma nova LDB, o ensino se torna obrigatório dos sete aos 14 anos. Em 1985, foi criado o Ministério da Cultura, e em 1992, o MEC foi transformado em Ministério da Educação e do Desporto, sendo que apenas em 1995, passou a ser responsável apenas pela área da educação. Em 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), houve a preocupação de que quando se investe na educação básica, consequentemente, está se investindo na educação profissional e na educação superior (BRASIL, 2018). Mesmo que os resultados sejam colhidos a longo prazo, é necessário olhar para todos os níveis de ensino, iniciando pela educação básica, a fim

de conseguirmos computar resultados favoráveis na formação do estudante quando este estiver no ensino superior. Se houver o investimento apenas em um nível de ensino, possivelmente não haverá um processo de mudança significativo deste sujeito.

Explicado a evolução histórica do MEC, destacamos que houve importante contribuição para a formação em Psicologia com a criação da Resolução nº 5, de 15 de março de 2011 (BRASIL, 2011), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Esta traz que a graduação nesta área tem como objetivo central a formação do psicólogo, voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, e a formação deve estar baseada nos seguintes princípios e compromissos:

> I - construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;
>
> II - compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;
>
> III - reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;
>
> IV - compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;
>
> V - atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;

> VI - respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;
> VII - aprimoramento e capacitação contínuos (BRASIL, 2011, p.1).

Já em seu quatro artigo, a mesma resolução apresenta que o profissional da Psicologia deve ser dotado de conhecimentos para o exercício de competências e habilidades gerais, tais como as que se seguem:

> I - Atenção à saúde: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética;
>
> II - Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;
>
> III - Comunicação: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral;
>
> IV - Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade;
>
> V - Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e a administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho;
> VI - Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e

> o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais (BRASIL, 2011, p.2).

Essas habilidades e competências, exigidas no curso de formação de psicólogos, devem ser estruturadas em torno dos seguintes eixos estruturantes:

> I - Fundamentos epistemológicos e históricos que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia;
>
> II - Fundamentos teórico-metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia;
>
> III - Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional;
>
> IV - Fenômenos e processos psicológicos que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente;
>
> V - Interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais,

assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos;

VI - Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins (BRASIL, 2011, p.2).

Em seu oitavo artigo, a resolução compreende que o profissional da Psicologia deve ter domínio básico dos conhecimentos psicológicos, bem como da capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que irão exigir: investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida, sendo listados a seguir:

I - analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;
II - analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;
III - identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;
IV - identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa;
V - escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência;
VI - avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;
VII - realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;

> VIII - coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros;
> IX - atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;
> X - relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional;
> XI - atuar, profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara;
> XII - realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia;
> XIII - elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação;
> XIV - apresentar trabalhos e discutir ideias em público;
> XV - saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional (BRASIL, 2011, p.3).

Essas diretrizes têm como objetivo promover uma formação mais homogênea pelo país, demonstrando uma preocupação com o profissional que queremos formar. Entretanto, sabemos que muitos aspectos não são almejados e muito menos alcançados pelos cursos de graduação em Psicologia, mas imaginemos se não houvessem diretrizes para nortear ou mesmo para atuar como fator fiscalizador da formação, esta seria apenas um produto do capitalismo, com a preocupação das instituições de ensino superior apenas com o número de matrículas novas a cada ano e não com a responsabilidade educacional e social ao se propor formar profissionais para o mercado de trabalho.

É com este objetivo de avaliar o desempenho das instituições educacionais acerca da aprendizagem do graduando, que foi planejado o Exame Nacional de Desempenho Educacional (ENADE), que também

coleta informações sobre as condições estruturais, o corpo docente, a organização acadêmica e o funcionamento do curso. Isso para indicar um perfil dos egressos da graduação em Psicologia no país, as competências gerais e específicas adquiridas durante a formação do futuro profissional (BASTOS *et al.*, 2011). Configurando-se para tanto, como um exame dentro de um sistema de avaliação do ensino superior no país.

Na pesquisa realizada pelos autores (BASTOS *et al.*, 2011), a partir dos indicadores do ENADE, é demonstrado o desafio de compatibilizar o crescimento de inúmeros cursos de Psicologia no Brasil nas últimas décadas, visando a democratização do acesso a formação em todo o país, sem que cresça um modelo de organização, que se mostra insatisfatório.

O papel das instituições particulares na formação dos profissionais em Psicologia é bastante significativo, pois a maioria dos cursos de Psicologia no Brasil ocorrem em instituições educacionais privadas (YAMAMOTO *et al.*, 2010). Para tanto, um olhar atento ao ensino ofertado por todas estas instituições, bem como os desempenhos dos estudantes no ENADE, fornece claros indicativos de como está acontecendo a formação superior e confirmam a superioridade das instituições públicas sobre as particulares, devido à preocupação com a produção de conhecimento, com projetos de extensão e a articulação entre graduação e pós-graduação (BASTOS *et al.*, 2011).

Neste panorama de discussões sobre a formação e atuação do psicólogo, pensando em uma postura mais ética e comprometida com a sociedade, bem como no número crescente de profissionais formados a cada ano, que após a regulamentação da profissão de psicólogo, em 1971, foi aprovada a lei de criação do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e dos Conselhos Regionais (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

O Conselho Federal de Psicologia é o órgão supremo dos Conselhos Regionais, atuando em todo o território brasileiro e que tem sua sede no Distrito Federal. É constituído de nove membros efetivos e o mesmo número de suplentes, que são eleitos por maioria de votos durante a Assembleia dos Delegados Regionais (CFP, 1971). Em seu sexto capítulo, são propostas as atribuições do referido conselho:

> a) elaborar seu regimento e aprovar os regimentos organizados pelos Conselhos Regionais;
>
> b) orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de Psicólogo;
> c) expedir as resoluções necessárias ao cumprimento das leis em vigor e das que venham modificar as atribuições e competências dos profissionais de Psicologia;
>
> d) definir, nos termos legais, o limite de competência do exercício profissional, conforme os cursos realizados ou provas de especialização prestadas em escolas ou institutos profissionais reconhecidos;
>
> e) elaborar e aprovar o Código de Ética Profissional do Psicólogo;
>
> f) funcionar como tribunal superior de ética profissional;
>
> g) servir de órgão consultivo em matéria de Psicologia;
>
> h) julgar, em última instância, os recursos das deliberações dos Conselhos Regionais;
>
> i) publicar, anualmente, o relatório de seus trabalhos e a relação de todos os psicólogos registrados;
>
> j) expedir resoluções e instruções necessárias ao bom funcionamento do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais, inclusive no que tange ao procedimento eleitoral respectivo;
>
> l) aprovar as anuidades e demais contribuições a serem pagas pelos psicólogos;

> m) fixar a composição dos Conselhos Regionais, organizando-os à sua semelhança e promovendo a instalação de tantos Conselhos quantos forem julgados necessários, determinando suas sedes e zonas de jurisdição;
>
> n) propor ao poder competente alterações da legislação relativa ao exercício da profissão de psicólogo;
>
> o) promover a intervenção nos Conselhos Regionais, na hipótese de sua insolvência;
>
> p) dentro dos prazos regimentais, elaborar a proposta orçamentária anual a ser apreciada pela Assembleia dos Delegados Regionais, fixar os critérios para a elaboração das propostas orçamentárias regionais e aprovar os orçamentos dos Conselhos Regionais;
> q) elaborar a prestação de contas e encaminhá-la ao Tribunal de Contas (BRASIL, 1971, s/p).

O Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia têm papel importante na proposição de reflexões acerca da formação e exercício profissional, bem como o de fiscalização de como vem sendo realizada esta articulação da profissão com as diferentes demandas da sociedade. Para tanto, é imprescindível que tais órgãos estejam cada vez mais próximos das instituições de ensino superior, das entidades da Psicologia e dos psicólogos a fim de contribuir para o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo de saber psicológico.

Com isso, para manter essa proximidade, atualmente existem 23 regiões contempladas pelos Conselhos Regionais, sendo: 1- Distrito Federal, 2- Pernambuco, 3- Bahia, 4- Minas Gerais, 5- Rio de Janeiro, 6- São Paulo, 7- Rio Grande do Sul, 8- Paraná, 9- Goiás, 10- Amapá e Pará, 11- Ceará, 12- Santa Catarina, 13-Paraíba, 14- Mato Grosso do Sul, 15-

Alagoas, 16- Espírito Santo, 17- Rio Grande do Norte, 18- Mato Grosso, 19- Sergipe, 20- Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima, 21- Piauí, 22- Maranhão e 23- Tocantins (CFP, 2017).

Cumprindo com sua função de orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de Psicólogo, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), em 2013, publicou um texto que expressa a posição do órgão, em sua Gestão de 2011 a 2013, sobre a formação e que foi sumarizada a partir da realização da Oficina Formação dos Psicólogos, que ocorreu em 23 de março de 2012. Neste texto, é destacado que a responsabilidade imediata pela formação profissional em Psicologia, inclusive do pesquisador da ciência psicológica é das redes, dos centros universitários, associações científicas e profissionais, como por exemplo, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPPEP) (CFP, 2013). No entanto, o CFP deve se preocupar com a cooperação para a formação do profissional, pois é ele que regula eticamente a prática profissional e assume um compromisso político com a sociedade, em respeito a todas as demandas e necessidades apresentadas pela população quanto ao serviço do psicólogo.

O projeto ético-político de formação vem como mais importante que o currículo acadêmico, segundo o CFP, pois a existência de um projeto ético-político na profissão pode diminuir o abismo entre o implementado na graduação e o desenvolvido na prática, entre a teoria e a prática, entre o diálogo e a cristalização das teorias ensinadas nos cursos de graduação em Psicologia, que, em sua maioria, não estão aprofundando as discussões políticas que são exigidas na realidade do trabalho profissional (CFP, 2013).

Portanto, currículo e projeto político-pedagógico, são fatores importantíssimos na formação dos profissionais da Psicologia e a função do CFP, a partir de uma articulação entre formação e realidade, construir as Diretrizes Curriculares, que desde o final da década de 1980 é contraditória, devido à dificuldade das instituições superiores em realizarem o proposto em seu projeto político-pedagógico, apesar de uma fundamentação teórica e consolidadas justificativas apresentadas em seu conteúdo. Outro fator desta contradição está no compromisso assumido ao longo do tempo pela Psicologia com o social, pois a profissão não deve ser elitista, realizada apenas em consultório, mas um profissional que desenvolva práticas voltadas para a realidade dos serviços públicos (saúde, assistência social, educação, dentre outros). É preciso uma mudança que deve se iniciar nos próprios psicólogos que formam futuros profissionais para a atuação na área, entendendo como cada um dos autores fazem uma leitura do mundo e da realidade. Quando as instituições de ensino apresentam uma análise da Psicologia, dizendo que formam profissionais generalistas, podem não estar definindo profissionais para determinados setores profissionais. Enquanto não há uma discussão sobre os componentes ideológicos do currículo, há a permanência de belas diretrizes curriculares sem que haja uma efetiva transformação da realidade e dos serviços prestados pelos profissionais, bem como a falta de inserção no mercado de trabalho, pois a formação não condiz com a demanda dos serviços apresentados (CFP, 2013).

Continuando a discussão, o CFP apresenta cinco pontos que se configuram como um entrave na formação crítica do psicólogo, são eles: i) dificuldade dos estudantes e professores em realizar uma análise conjuntural sobre a realidade vivenciada a fim de tomada de decisões éticas,

políticas e profissionais; ii) a não relação da formação com a intervenção e as consequências desta ação; iii) o posicionamento profissional frente as demandas que são contrárias àquilo que defendemos; iv) a reduzida relação e o abismo existente entre a graduação e pós-graduação; v) definir o papel do psicólogo tanto na sociedade brasileira como na latino-americana, pois estamos trabalhando segundo um capitalismo periférico, com necessidade crescente de publicações, pontuações, ampliação do trabalho. O que verificamos na atuação prática do psicólogo é uma sociedade desigual, opressora, preconceituosa, homofóbica, violenta e excludente. **Então como formar profissionais para atuar nesta sociedade?** (CFP, 2013).

Com certeza, uma transformação nos currículos torna-se fundamental para o início das discussões, para que o graduando possa se desenvolver criticamente, embasado em teorias que reafirmam a importância do sujeito como autor no curso de sua própria vida, que vejam o indivíduo com potencialidades de mudar a realidade na qual está inserido e não apenas, como um sujeito vulnerável ao processo capitalista e desigual da sociedade (CFP, 2013). O futuro trabalho do psicólogo já é iniciado nas primeiras práticas profissionais, que são as intervenções realizadas em estágios supervisionados. Por isso, é desde este momento que uma responsabilidade social deve estar presente em suas ações, demonstrando que a Psicologia não desenvolve apenas ações elitistas, mas que somos formados para atuar frente a todas as demandas que nos forem apresentadas pela sociedade.

De acordo com o Código de Ética Profissional (CFP, 2005), o terceiro da profissão de psicólogo no Brasil (como uma necessidade de atender ao contexto institucional legal do país), o psicólogo deve ter uma autorreflexão acerca de sua prática, de modo a se responsabilizar tanto

pessoal como coletivamente pelas ações e pelas consequências no exercício profissional, tendo a percepção de que as sociedades e as profissões se transformam e isso irá exigir uma reflexão contínua sobre o código de ética que o orienta. Sendo para tanto, a missão do código de ética, de assegurar que exista um padrão de conduta e o fortalecimento social da categoria.

> I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
> II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
> III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural.
> IV. O psicólogo atuará com responsabilidade, por meio do contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como campo científico de conhecimento e de prática.
> V. O psicólogo contribuirá para promover a universalização do acesso da população às informações, ao conhecimento da ciência psicológica, aos serviços e aos padrões éticos da profissão.
> VI. O psicólogo zelará para que o exercício profissional seja efetuado com dignidade, rejeitando situações em que a Psicologia esteja sendo aviltada.
> VII. O psicólogo considerará as relações de poder nos contextos em que atua e os impactos dessas relações sobre as suas atividades profissionais, posicionando-se de forma crítica e em consonância com os demais princípios deste Código (CFP, 2005, p.7).

Desta forma, as instituições de ensino superior devem ser cobradas pelas instâncias superiores quanto a que perfil de graduandos estão formando e qual o compromisso social que está sendo assumido, pois mudar um currículo apenas no papel é não produzir resultados satisfatórios frente às necessidades emergentes da sociedade e não estar de acordo com o preconizado nos princípios fundamentais da profissão. Talvez podem existir mecanismos mais eficientes de avaliar as ações e intervenções que estão sendo realizadas como práticas dos cursos de graduação, ouvir a sociedade e a instituição que recebe o estagiário, com o objetivo de entender se está ocorrendo a necessária articulação entre teoria, técnica e prática e, consequentemente, se está promovendo uma transformação positiva desta realidade.

Em consulta ao site da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), entendemos que a entidade foi criada em 28 de maio de 1999 e atua em âmbito nacional, tendo caráter educacional e objetiva tanto o desenvolvimento quanto o aprimoramento do ensino da Psicologia, podendo congregar sócios institucionais (Conselho Federal e Regionais de Psicologia, Sindicato dos Psicólogos, Federação Nacional do Psicólogos, Executiva Nacional dos Estudantes de Psicologia, Entidades Científicas de Psicologia, Cursos de Graduação em Psicologia e Entidades formadas de docentes e discentes dos cursos de Psicologia) e individuais (professores e estudantes de Psicologia e psicólogos) (ABEP, 1999).

São objetivos da ABEP, segundo o seu Estatuto:

> 1. cooperar com o desenvolvimento do ensino da Psicologia, coordenando informações e coligindo dados sobre o mercado de trabalho, sobre experiências educacionais de formação em Psicologia, sobre aplicações do conhecimento da Psicologia que possam auxiliar

> na solução de problemas nacionais e outras informações necessárias e importantes para a qualificação dos cursos de formação em Psicologia;
>
> 2. promover o apoio na obtenção de fundos e financiamentos para o ensino da Psicologia;
>
> 3. promover medidas que objetivem a capacitação e a educação continuada do pessoal docente em Psicologia;
>
> 4. promover o intercâmbio com entidades governamentais e não governamentais e com os profissionais e estudantes de Psicologia e de áreas afins, do país e do exterior;
>
> 5. promover o intercâmbio entre as agências formadoras do ensino superior de Psicologia do país e do exterior;
>
> 6. promover a colaboração com outras entidades interessadas nos programas de ensino de Psicologia, podendo filiar-se a entidades internacionais que tenham objetivos conexos ou similares;
>
> 7. celebrar convênios, acordos, contratos ou ajustes com entidades públicas ou privadas, nacionais ou não, para a realização de seus objetivos;
> 8. promover atividades periódicas no âmbito do interesse dos seus associados (ABEP, 2006, s/p).

A ABEP tem a importante função de fazer a articulação entre o desenvolvimento do ensino da Psicologia com o Conselho Federal de Psicologia e as instituições de ensino superior que oferecem os cursos de graduação na área, sempre visando a qualidade destes no processo de formação em Psicologia.

Quando consultado sobre o histórico das Diretrizes Curriculares Nacionais, no site da ABEP, percebemos que, antes das diretrizes de 2004, existiam 3 perfis de formação do Psicólogo: Licenciatura (que é a formação do professor); Bacharelado (que é formação de pesquisador); e Formação

do Psicólogo. Assim, é a partir das Diretrizes Curriculares de 2004 (Resolução n. 8, de 07 de maio de 2004) que existe apenas uma possibilidade de formação, o Curso de Psicologia, que é o único a formar profissionais psicólogos no Brasil, priorizando uma formação ampla, com respeito a diversidade de concepções teóricas e metodológicas. Portanto, as turmas que fizeram o curso no antigo projeto pedagógico receberam diplomas de bacharel e de formação de psicólogo e, eventualmente o de licenciatura, conforme a organização de cada instituição de ensino superior. Já as turmas ingressantes, a partir da implantação das novas Diretrizes, receberão um único diploma, que é o de psicólogo. Em 2011, a partir da Resolução n. 5, 15 de março do referido ano, é instituída a criação de um projeto de formação complementar para o professor de Psicologia, já apresentado anteriormente, o qual a instituição de ensino superior tem a obrigatoriedade de oferecer, mas ao estudante é facultativo cursar (ABEP, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, instituídas em 2011, estabelecem normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores de Psicologia. Esta iniciativa de atualização das diretrizes aconteceu a partir de uma manifestação coletiva (demanda de coordenadores de cursos), e tem por objetivo suprir as demandas de formação de professores de Psicologia, que surgiram em 2004, após as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, e que enfatizam que o projeto pedagógico deve propiciar desenvolvimento de competências e habilidades básicas previstas no núcleo comum do curso de Psicologia e nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior (ABEP, 2017).

Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 329/2004 (BRASIL, 2004), fica estabelecido que os cursos de graduação em Psicologia, bacharelados, na modalidade presencial, terão uma carga horária mínima de 4 mil horas, cabendo às instituições de educação superior a fixação do tempo mínimo e máximo da integralização curricular, obedecendo o mínimo anual de 200 dias letivos. Em relação às atividades complementares e estágios, estes estarão incluídos na carga horária total do curso, não devendo exceder 20%.

Quanto a estruturação dos projetos pedagógicos, esta se dá a partir de uma delimitação de competências que devem ser desenvolvidas nos estudantes, mas isso requer um esforço coletivo, para romper com o modelo tradicionalista de ensino a fim de se reformular os currículos e não apenas o que acontece frequentemente, rearranjar-se as disciplinas. Estas nem sempre estão engajadas efetivamente com o projeto coletivo para a formação profissional, ficando a formação fragmentada (ABEP, 2017).

Quando pensamos em uma educação por competências, podemos inclusive almejar um currículo sem disciplinas, com o desenvolvimento de problemas ou projetos (situação comum em cursos de Medicina), mas também propor uma mediação entre o existente tradicionalista e uma diversidade de espaços de aprendizagem, mecanismos de integração, ampliação da interação, desenvolvimento de habilidades e competências transversais, a partir de eixos estruturantes que indicam os conteúdos que devem organizar o projeto, fazendo a articulação entre as competências e os conhecimentos da Psicologia (ABEP, 2017).

Essas transformações dos projetos pedagógicos devem ser entendidas como um desafio para se melhorar a formação dos profissionais da Psicologia no país. Mas pressupostos importantes devem ser consi-

derados, tais como: um trabalho coletivo dos professores de cada curso, a fim de conjugar informações e práticas profissionais que envolvam os graduandos em ações articuladas que visem a sua formação; o desenvolvimento de habilidades e competências por parte dos estudantes; e um projeto pedagógico que inclua o pensamento crítico e que rompa com uma visão departamentalizada (ABEP, 2017).

Nas Diretrizes Curriculares, foi proposta uma nova estratégia para garantir uma homogeneidade da formação de psicólogos no Brasil, que foi Núcleo Comum. Neste há a garantia de que os psicólogos formados nos mais diversos cursos pelo país tenham uma mesma formação básica, que garanta a formação substantiva do psicólogo. Este Núcleo Comum, que perpassa do início ao final do curso, articula competências básicas e eixos estruturantes, com propósito de garantir o contato com a diversidade e com uma formação generalista do psicólogo. Nele deverão estar incluídas variadas atividades curriculares, bem como os estágios básicos, que constituem práticas integrativas com o objetivo de desenvolver suas competências e habilidades, vinculando-se a uma formação básica e não específica no psicólogo (ABEP, 2017).

Já em relação às ênfases curriculares, estas devem atender a uma formação generalista, sem que seja superficialista. Elas consistem de um conjunto de fazeres/competências centradas em um específico conjunto de atividades, ou seja, na vivência, em diferentes contextos, dos processos e competências que são tratados no núcleo comum. Nas ênfases, o importante é a diversificação das práticas, procedimentos, espaços e problemas, incluindo obrigatoriamente, a realização de estágios específicos. Para tanto, as ênfases se constituem enquanto estratégias para viabilizar uma formação não superficial, ou agregada de coisas

fragmentadas. E não necessariamente são as mesmas ao longo do tempo, mas podem ser alteradas/acrescentadas novas de acordo com as demandas da realidade. Sempre que houver uma mudança nas Ênfases Curriculares deve haver uma mudança no Projeto Pedagógico (ABEP, 2017).

Quando se reflete sobre os estágios, devemos considerar que existe uma diferença entre atividades práticas e aquelas que são supervisionadas. O estágio é definido como prática curricular por possibilitar atendimento individualizado que esteja sobre orientação constante, ao contrário de outras práticas, como uma aula prática, em que as atividades e orientações são realizadas com grupos maiores. A carga horária dos estágios deve corresponder a pelo menos 15% da carga horária total do curso de Psicologia, rompendo com o modelo tradicionalista, que concentrava a prática no final do curso, como um grande momento de aquisição de competências profissionais. Com a possibilidade de realizar o estágio básico, a inserção dos graduandos em práticas supervisionadas se tornou mais distribuída ao longo do curso, desconstruindo a separação entre a fase de receber informação da fase de ir para a prática (ABEP, 2017).

Os estágios do núcleo comum devem se voltar para apoiar habilidades da prática profissional (avaliação, observação, entrevista, coordenação de grupos, transcrição psicológica de diferentes situações), havendo uma conexão entre os básicos e os específicos e estando sob a responsabilidade técnica de um psicólogo/docente vinculado à instituição de ensino superior. Sendo recomendado que o número de estudantes por supervisor seja o menor possível, tendendo a cinco, e que se reúnam por três horas semanais. Já a relação entre horas de supervisão e de atividade em campo de estágio deve ser definida de acordo com o trabalho desenvolvido, a demanda, condições de trabalho do supervisor, sendo

sugerido uma proporção de 50% para supervisão e 50% para desenvolvimento de atividade em campo, sempre sendo referenciado no Projeto Pedagógico do curso (ABEP, 2017).

Além dos estágios, as diretrizes curriculares também preveem a realização de atividades complementares que objetivem o desenvolvimento de competências do psicólogo, mas que devem estar definidas também no Projeto Pedagógico, e não ultrapassar 20% do total de horas do curso quando somadas à carga horária de atividades complementares com a de estágios. Excluído aqui os estágios de formação de professor que obedecerá à legislação própria (ABEP, 2017).

A atenção a políticas públicas na formação de psicólogos é assunto discutido frequentemente, pois existem autores que relatam o significativo espaço que a Psicologia ocupa no mercado de trabalho das políticas públicas, inclusive o crescimento de campo de atuação. Já outros autores relatam a oportunidade que existe de aproximação dos psicólogos com habilitações comuns para outros profissionais da área da saúde, educação e assistência social. Mas também é uma oportunidade de conhecer os problemas vivenciados pela população e atuar no enfrentamento desses problemas. O que precisa de cautela é a fixação de modelos homogeneizados da formação, que não completem a diversidade de contextos de atuação. Desta forma, o núcleo comum da formação prioriza o desenvolvimento de competências centrais para todos os campos de atuação do psicólogo, e a atuação em políticas públicas, torna-se fator de importância que deve ter atenção incrementada no Projeto Pedagógico, pois é um campo de atuação profissional de relevância social no momento do país (ABEP, 2017).

A transformação da Psicologia: de um lugar de elite para o social

Sabe-se que, entre os profissionais da Psicologia, há um grande interesse pela Psicologia Clínica. Ferreira Neto (2004) aponta que a clínica pode indicar maior preferência devido à existência de identificação entre Psicologia e clínica, frente a um modelo profissional liberal, atuando de modo privado. Por outro lado, Meira e Nunes (2005), acreditam que esta influência pode vir do corpo docente, que estimula diretamente o encaminhamento dos estudantes para psicoterapia. Este incentivo acontece como condição desejável e que contribui para a formação profissional e talvez possa justificar o crescimento da busca pela psicoterapia.

Figueiredo e Rodrigues (2004) refletem que a preferência pela prática clínica é explicada pelas condições históricas e sociais nas quais a profissão se constituiu, principalmente por pouco ser discutido na formação, aspectos sociais como fatores determinantes da condição humana. Moura (1999) destaca que a atuação clínica do psicólogo não mais se refere a uma atuação específica ou modalidade de psicoterapia, mas designa a especificidade de atuação do psicólogo, relacionando-se a um olhar que ultrapassa o que é obvio e busca o oculto, a interpretação que é construída e compartilhada, que traz significado a uma existência concreta. Que haja uma preocupação no desenvolvimento de ações de clínica ampliada, a fim de aumentar a autonomia do sujeito, de sua família e da comunidade.

Assim, Fischer (1998) acredita que para que a Psicologia deixe de ser criticada e questionada em relação às formas que utiliza de intervenção, forneça meios para que os indivíduos se incluam no processo de revisão e transformação, assumindo-se não apenas como sujeitos desejantes, mas enquanto conquistadores e reinventores da cidadania. O uso de métodos,

de técnicas e da contextualização social adequados permite o aprimoramento do sujeito a partir de um processo de intervenção psicológica (SILVA, 1992).

Martín-Baró (1996) traz o questionamento de que qualquer que seja a área em que se trabalhe, deve-se formular perguntas críticas sobre a formação das atividades desenvolvidas e, consequentemente, sobre o papel desempenhado na comunidade, visando quais são as consequências históricas concretas que a atividade vem produzindo. Para tanto, diversas são as possibilidades de atuação do psicólogo. Os graduandos têm a oportunidade de entrar em contato com esta diversidade de atuações ainda na graduação, a partir dos estágios supervisionados. Ao ser possível vivenciar várias áreas de atuação profissional, confrontar teoria e prática, interagir com outros profissionais, e por meio do descobrimento de jeitos de lidar com as mais variadas situações, o graduando tem a possibilidade de diminuir a dependência criada com o supervisor (RODRIGUES, 2000). Teixeira e Nunes (1999) também contribuem ao dizer que os estagiários tendem a aproveitar as experiências dos modelos proporcionados pelos seus supervisores e/ou psicoterapeutas.

Os estágios podem permitir o desenvolvimento de uma prática conscientizadora, a partir da capacidade crítica e criativa dos graduandos frente ao oferecido pela escola e pela sociedade, tornando-se um modelo diferente de confrontação da vida social e laboral. O objetivo não é apenas que os estudantes aprendam com os currículos escolares já planejados, mas sim, que consigam confrontar a realidade existencial com o pensamento crítico. O horizonte da Psicologia está na conscientização, está estruturado em um fazer do psicólogo que desaliene as pessoas e os grupos, que proporcione chegar a um saber crítico acerca de si mesmos e de sua

realidade, mudando os mecanismos que não permitem a consciência da identidade social, que levam as pessoas a assumir papéis de dominadores ou dominados, de exploradores opressivos ou marginalizados oprimidos (MARTÍN-BARÓ, 1996).

Moura (1999) diz que, para transformar a realidade social, é necessária a articulação do sujeito com a sua realidade concreta, pelas trocas intersubjetivas que ocorrem nos espaços concretos, produzindo significados compartilhados, que permitem a reinvenção da existência do homem. O psicólogo que desconhece este processo, continua por propagar a exclusão social, rotulando as pessoas, diferenciando aqueles que não estão próximos das normas estabelecidas, não contribuindo para a transformação social, mas para a propagação da desigualdade e da ordem social injusta e perversa.

A atuação do psicólogo em espaços públicos permite que o saber psicológico possa ser usado em prol da comunidade e não apenas seja acessível a uma parcela da população que possa arcar com os custos de um atendimento clínico, em consultório particular. A Psicologia precisa assumir a função de promoção de saúde e de prevenção de doenças, e não somente atuar quando a saúde mental já está fragilizada, ou seja, no tratamento e acompanhamento das doenças.

Alguns fatores foram importantes para o início das práticas do psicólogo nos serviços públicos de saúde: a) as políticas públicas na área da saúde, entre as décadas de 1970 e 1980, com destaque para o setor dos recursos humanos; b) a redução na busca pelos atendimentos psicológicos clínicos, devido ao poder aquisitivo da população, na década de 1980; c) a redefinição da função social da Psicologia; d) a ampliação da difusão dos conceitos da psicanálise e a psicologização da sociedade (LIMA, 2004).

Cantele e Arpini (2017) destacam que a Psicologia passou por duas principais crises, que possibilitaram a reflexão da prática até então desenvolvida. Sendo elas: a prática clínica tradicional que provinha do modelo médico hegemônico, restrita em função dos aspectos econômicos e socioculturais de uma classe social; e as instituições psiquiátricas e maneira desumana com a qual lidavam com a loucura. Tais crises permitiram que as práticas profissionais fossem revistas e que a complementação dos diversos campos de conhecimento proporcionasse a ampliação da compreensão sobre os processos saúde-doença, e contribuindo para a inclusão da Psicologia na saúde mental (MENEGON; COELHO, 2006). Os mesmos autores compartilham que a atuação, nesta perspectiva, leva os profissionais a desafios e a constantes ressignificações e integração dos saberes e práticas da graduação.

Em um levantamento realizado pelo Conselho Federal de Psicologia, em 2009, com a participação de 382 psicólogos, foram apontadas mudanças na prática em Saúde Mental, principalmente com a ampliação das atividades realizadas pelos psicólogos nos Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) (CANTELE; ARPINI, 2017). No estudo das autoras ficou evidenciado que os psicólogos estão mais integrados e participativos, desenvolvendo ações em grupo, visitas domiciliares e acolhimento, ou seja, não mais realizando práticas apenas centradas no atendimento individualizado de tempos passados.

Yamamoto e Oliveira (2010) não acreditam que a entrada do psicólogo na saúde pública seja resultante de conscientização da função da profissão junto às camadas mais humildes da população, mas que a crise advinda do capitalismo refletiu nos serviços psicológicos, dificultando a manutenção da prática clínica. Assim, Bettoi (2003) complementa que as

dificuldades que o psicólogo encontrou no mercado de trabalho, juntamente com as discussões promovidas no meio acadêmico sobre a relevância social da Psicologia, contribuíram para colocar o psicólogo em novos espaços (mas ainda, com o pensamento de levar a psicoterapia para outras camadas sociais e não de atuar com modelos diferentes de intervenção).

Um outro campo de atuação para o profissional da Psicologia, pensando no trabalho em diferentes espaços e com camadas sociais mais vulneráveis, está a atuação no setor da assistência social, que ocorreu mais tardiamente do que a inserção do psicólogo na saúde pública (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2010). Os mesmos autores destacam que por mais que se acredite que este seja um novo campo de atuação do psicólogo, não é algo novo a participação deste profissional nas equipes do Sistema Único da Assistência Social (SUAS). Segundo Coimbra (2003), há registros de trabalhos desenvolvidos em políticas focalizadas, com crianças, adolescentes, mulheres e idosos, ou mesmo na parte jurídica e familiar, mas que não estão sistematizados na literatura, o que dificulta a definição de quando a Psicologia começou a atuar neste campo. Nery (2009) acredita que a luta da Psicologia pelos direitos humanos, o combate à desigualdade e por melhores condições de vida para os sujeitos, ocorreu quando esta área do conhecimento se findou à assistência social na década de 1980.

No entanto, podemos considerar que a presença deste profissional na assistência social brasileira é significativa, só perdendo em números para a atuação de assistentes sociais e pedagogos (NERY, 2009; SENRA, 2009). Os trabalhos desenvolvidos pelos psicólogos estão tanto na proteção básica quanto na proteção especial do SUAS, com o desenvolvimento, na

primeira, de trabalhos focalizados nas famílias em situação de vulnerabilidade social (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2010) e nas famílias e indivíduos que se encontram em risco pessoal e social ou que tenham seus direitos violados, quando se pensa na proteção social especial.

Quando refletimos sobre a profissionalização da Psicologia no país e sobre o seu desenvolvimento, dificilmente conseguiríamos articular um trabalho com as populações menos favorecidas economicamente e em caráter político reformista, pois haveria uma hegemonia da atuação clínica e de referenciais importados que não davam espaço para as transformações neste campo do saber. Mas os psicólogos iniciaram o trabalho com essas populações, e este campo de atuação vem crescendo, tanto em intervenção quanto em pesquisa. Estamos presenciando ramificações da Psicologia, adaptações de referenciais teóricos e técnicos, direcionamento das entidades de representação para buscar a problematização dos campos e construção de parâmetros para guiar o trabalho dos psicólogos (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2010).

Ressalta-se que a Psicologia Social tem uma missão muito nobre quando se pensa no trabalho que ela tem a desenvolver para melhorar a qualidade de vida da população, juntamente com a política de assistência social, visando a superação da condição de necessidade e transpassando para a de humanidade, com o resgate de direitos e de dignidade da população (REIS; CABREIRA, 2013).

A avaliação das práticas e de suas consequências no cotidiano das populações que são atendidas configura-se como um desafio para os profissionais que trabalham na Psicologia Social e Comunitária. Uma delimitação de práticas que sejam comprometidas com a transformação social e que exijam criticidade na análise, na produção de conhecimento e

na formulação das intervenções vão envolver grande complexidade. Contudo, os psicólogos irão ocupar uma posição central quando se aborda a questão do compromisso social, pois os conhecimentos partem da produção de sujeitos concretos que são imbuídos de suas próprias experiências, de uma visão de mundo e de interesses que vão se expressar no desenvolvimento de práticas diversificadas (SENRA; GUZZO, 2012).

As atividades práticas de estágio como possibilidade de contato com a subjetividade humana

Segundo o Parecer do Conselho Regional de São Paulo sobre as atividades de estágio, desde 2008, vigora a Lei Federal n. 11.788, que regulamenta as relações de estágio desenvolvidas por estudantes matriculados em instituição de ensino formal, em diferentes níveis (CRP, 2011). Em seu primeiro artigo, temos a definição de estágio:

> Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.
>
> § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.
> § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (CRP, 2011, p.1).

Na Lei nº 11.788/2008 são definidos os tipos de estágio: i) Estágios Obrigatórios – definidos no projeto pedagógico do curso e compatíveis com o projeto pedagógico da instituição, devem atender à demanda de diferentes contextos, de modo interdisciplinar e segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais devem se estruturar em dois níveis (básico e específico); ii) Estágios Não-Obrigatórios – desenvolvidos como atividade opcional e complementar à formação, sendo que a sua carga horária não compõe a carga horária regular e obrigatória do curso, mas devem estar descritos no projeto pedagógico e ser supervisionado; 3) Estágios Básicos – visam o desenvolvimento de práticas previstas em um núcleo comum de formação, englobando a capacidade básica na articulação dos conteúdos da Psicologia; 4) Estágios Específicos – são aqueles ligados às ênfases curriculares propostas pelo curso de graduação e que incluem o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências; 5) Estágios Internos – são aqueles realizados na própria instituição formadora; 6) Estágios Externos – são aqueles realizados em diferentes contextos, fora das instituições formadoras (CFP, 2013a).

O curso de Psicologia possibilita ao discente o contato direto com a prática por meio dos estágios em diferentes possibilidades de atuação profissional. Assim, é possível que aconteça a integração das competências teóricas, técnicas e práticas necessárias para o desenvolvimento adequado desse estudante.

O estágio em Psicologia pode ser compreendido como atividades supervisionadas que são realizadas em situações reais e de trabalho, por estudantes matriculados em curso de graduação em Psicologia, objetivando a aprendizagem profissional e sociocultural, e que esteja sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino superior. O

estágio possibilita a problematização da realidade, a intervenção em campos de atuação e o levantamento de questões para futuras pesquisas, configurando-se como um dos instrumentos pedagógicos fundamentais de desenvolvimento profissional, social e da própria ciência psicológica (CFP, 2013a). Assim, os programas de estágio devem objetivar o desenvolvimento do estudante, sempre aprimorando suas condições profissionais, autonomia e consciência de que haja uma formação continuada (CRP, 2010).

O estudante de Psicologia que desenvolve atividades de estágio está sujeito ao cumprimento do Código de Ética Profissional na figura do supervisor ou professor que realize a orientação, cabendo a este esclarecer, informar, orientar e exigir a observação dos princípios e normas contidas no Código de Ética Profissional. É desejável o engajamento do supervisor em atividades de pesquisa científica e de pesquisas sobre sua experiência profissional, com submissão de trabalhos em congressos, encontros científicos e que haja publicações técnico-científicas dos trabalhos realizados (CRP, 2010).

Também são estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011 os objetivos e as concepções do Serviço-Escola de Psicologia, que tem a função de atuar como um espaço de articulação entre os estágios supervisionados, com as supervisões, atividades práticas de estágio, coordenação de estágios, tanto externos quanto obrigatórios ou não. O objetivo deste serviço também está em ser congruente com as competências desenvolvidas no estudante diante das demandas psicológicas provenientes da comunidade (BRASIL, 2013)

Para tanto, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais visam que os estágios façam uma interlocução com os componentes curriculares,

considerem as demandas regionais e promovam os direitos humanos, sempre incentivando a interdisciplinaridade, a atuação com as demais classes profissionais e a promoção de políticas públicas para que haja a consolidação, bem como a articulação do saber e da prática que estão integradas na formação do profissional da Psicologia (CFP, 2018).

Mattos, Shimizu, Berviquel (2008) concluem destacando a importância dos estágios em Psicologia, pois proporcionam uma integração entre a teoria e a prática, situações essenciais para o encontro com as ocasiões que demandam reflexões éticas. É justamente esta reflexão ética que se espera da formação em Psicologia, pois não é somente a articulação da teoria com a prática, mas o refletir sobre as ações que estão sendo disponibilizadas para a comunidade e o quanto essas ações estão gerando mudanças significativas no cotidiano desta e na vida dos sujeitos pertencentes a ela.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E O PAPEL DO PROFESSOR NA GRADUAÇÃO

Ao longo deste segundo capítulo, serão abordados o ensino tradicional, as metodologias ativas, a educação na formação de estudantes mais críticos-reflexivos e de agentes de transformação social. Finalizaremos a presente reflexão com o papel do professor na transformação educacional nos cursos de graduação visando à formação integral do estudante, que vimos no capítulo anterior, um importante fator a ser considerado.

O Ensino Tradicional

Considera-se como ensino tradicional aquele em que o adulto é um homem já pronto e acabado, e o estudante como um adulto em miniatura, que ainda precisa ser atualizado (MIZUKAMI, 1986). A transmissão do saber está constituída tanto na tradição quanto nas verdades acumuladas pela humanidade, sendo o ensino como uma impressão de imagens vindas das palavras do professor ou da observação sensorial. Os papéis de estudante e professor são descritos nesta modalidade de ensino como: o primeiro, um recebedor da matéria, devendo decorá-la e os objetivos do ensino referindo-se à formação de um estudante ideal, mas ao mesmo tempo desvinculado da realidade concreta; já o professor tenta encaixar os estudantes numa estrutura idealizada de homem, que se distancia da vida presente e futura (LIBÂNEO, 1994).

Este sistema tradicional de ensino não tem interesse na construção do aprendizado pelo estudante, mas apenas na transmissão do conhecimento pelo professor. O modelo de estudante almejado é aquele que recebe todo o conhecimento transmitido e, depois, o reproduz nos momentos solicitados, que são as avaliações. O ensino é reduzido a aulas expositivas, a posturas empiristas, que compreendem o estudante simplesmente como uma folha em branco, na qual são inscritos os conhecimentos transmitidos e que o aprendizado acontece apenas pelo ouvir os conceitos transmitidos pelo professor (CASTANHO, 2001).

Quanto à matéria do ensino, o mesmo autor complementa que é tratada de forma isolada, estando desvinculada tanto dos interesses dos estudantes quanto dos problemas reais da sociedade e da vida. Em relação ao método, este é organizado de forma lógica e sequencial, sendo o meio utilizado pelo professor para a comunicação da matéria, e não como prioridade o aprendizado do estudante. Também se verifica a presença de métodos intuitivos no ensino tradicional (LIBÂNEO, 1994).

O ensino está sempre centrado no professor, e o estudante apenas executa aquilo que lhe é prescrito por autoridades exteriores a ele (programa, disciplinas e professor). A autora ainda compactua com a ideia de que o ensino tradicional está pautado nas situações de espaços de aprendizagem, com a instrução e ensino dos estudantes pelo professor, pois a aprendizagem acontece a partir dos conteúdos e informações que são adquiridos e da imitação dos modelos. Com isso, ocorre a formação de reações que são estereotipadas, dos automatismos, favorecendo que o estudante consiga compreender apenas de forma parcial. As diferenças individuais são ignoradas, não há a variação dos métodos utilizados, é característico o verbalismo do professor e a memorização do estudante. As

tarefas são padronizadas, prioriza-se a rotina para fixação dos conhecimentos, dos conteúdos e das informações. Há o destaque para algumas matérias em relação às outras. Tal situação se constata pela diferença existente entre a carga horária das disciplinas do currículo (MIZUKAMI, 1986).

A avaliação visa a reprodução do conteúdo transmitido nos espaços de aprendizagem e o exame passa a ter um fim em si mesmo, sendo mantido como um ritual. Existe uma prioridade atribuída à disciplina intelectual, bem como aos conhecimentos abstratos. Para Mizukami (1986, p.17) "o método de recitação e as espécies de conteúdo ensinados derivam de uma concepção estática de conhecimento", na qual ao estudante resta a posição de passividade, de receptáculo do conhecimento, que irá receber uma intervenção do professor para a aquisição do conhecimento, reduzindo assim, a importância dos dados sensíveis e intuitivos.

Professor e estudante estão em uma relação vertical em que o professor detém o poder quanto à metodologia, ao conteúdo, à avaliação, quanto ao estudante, resta a repetição automática dos conteúdos fornecidos pela escola. Há a extinção das relações sociais, inclusive a dependência intelectual e afetiva do professor, pois os elementos da vida emocional e afetiva são julgados como impeditivos para que haja uma boa direção do ensino (MIZUKAMI, 1986).

A escola tradicional trabalha separando e fragmentando os conhecimentos abordados nas áreas disciplinares. O tempo e o espaço passam por divisões para que os distintos campos da ciência, das relações humanas e da cultura possam ser ensinados. Neste modelo de escola ocorre a disjunção do objeto de conhecimento propiciado pelo pensamento

cartesiano e as grades curriculares são estruturadas de modo a dar visibilidade aos conteúdos que serão trabalhados de modo fragmentado (ARAÚJO, 2003).

Quando rompemos com este paradigma, encaramos de frente os desafios de implementação de propostas interdisciplinares e transdisciplinares, trazendo para os espaços de aprendizagem conteúdos transversais relacionados aos sentimentos, emoções e valores, buscando formas de organização do trabalho escolar pautados em espaços e tempos que sejam diferentes dos tradicionais (ARAÚJO, 2003). Arantes (2003) também defende que a prática educativa deva inserir transversalmente no currículo escolar temáticas que sejam relacionadas com a afetividade. Assumindo uma proposta educacional que inclua os sentimentos pessoais e interpessoais como objeto de conhecimento, e que trate esta nova maneira de conceber a educação como uma das principais finalidades educacionais.

Este tipo de construção de conhecimento pressupõe um sujeito que é participante ativo e reflexivo das atividades. O projeto educativo deve prever o conhecimento, privilegiando o desenvolvimento da competência dialógica e reflexiva dos estudantes e também a busca de estratégias que tenham como pressuposto o levar os estudantes a tomada de consciência de seus próprios sentimentos e emoções (ARAÚJO, 2003).

Contudo, o início do século XX trouxe uma credibilidade maior para a educação, pois esta foi vista como a responsável pelo desenvolvimento da sociedade. A relação entre Pedagogia e Psicologia foi reforçada, permitindo que a educação começasse a ser vista a partir de bases científicas, sendo acentuado tal pensamento pelos ideais escolanovistas, que traziam uma nova proposta educacional, em que a concepção de

infância não era mais vista de maneira tradicional (criança necessitando ser cultivada, pois sua natureza era corrompida), mas como possuidora de uma natureza pura e boa, em que era necessário conhecer o seu desenvolvimento em sua profundidade (BOCK, 1999a).

Becker ([20--?]) traz uma divisão importante para representar a relação entre ensino e aprendizagem escolar, e mais especificamente, a própria sala de aula. Esta divisão ocorre em três formas - Pedagogia Diretiva, Pedagogia Não-Diretiva e a Pedagogia Relacional. Na Pedagogia Diretiva as seguintes situações são presenciadas quando adentramos uma sala de aula: o professor acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o estudante; o professor considera o estudante como uma tabula rasa a cada novo conteúdo de sua disciplina; o estudante somente irá aprender se o professor ensinar; o estudante deve ser submisso a fala do professor; é reproduzida a heteronomia e o autoritarismo do docente; sendo caraterístico a reprodução e a não permissão para o novo acontecer. O egresso desta Pedagogia Diretiva será bem recebido no mercado de trabalho, pois aprendeu a não reivindicar, a silenciar, a fazer coisas sem sentido, sempre renunciando o direito de pensar, de promover a sua cidadania, não acreditando na ação como mobilizadora de mudança.

A segunda forma discutida por Becker ([20--?]), a Pedagogia Não-Diretiva, é mais difícil de ser visualizado nas práticas de sala de aula, pois se encontra mais nas concepções pedagógicas e epistemológicas, extraindo sua fundamentação da epistemologia apriorista. Neste modelo, o referido autor apresenta que: o professor deve realizar o mínimo de interferência possível, deixando que o estudante encontre o caminho, aprenda por si mesmo; o professor irá despertar o conhecimento que existe no estudante; a interferência do meio é reduzida ao mínimo possível; o professor deixa

de exercer a sua função e a não aprendizagem do estudante será considerada um "déficit herdado", quase impossível de ser superado.

Na terceira forma, da Pedagogia Relacional, o professor possibilita que o estudante tenha contato com o material proposto, explorando-o, e sendo direcionado pelo docente, por meio de perguntas, que permitam a exploração de diferentes aspectos problemáticos e assim, possam representar o que elaboraram. A partir desta experiência é definida a direção, problematização e materiais que serão usados em uma próxima aula. Nesta prática o professor considera que para a construção do conhecimento, o estudante deva agir e problematizar a sua ação, assim o estudante precisa agir sobre o material (assimilação) e responder para si mesmo às perturbações (acomodação) que foram provocadas pela situação anterior (BECKER, [20--?]).

Assim, a aprendizagem, segundo a psicologia genética piagetiana é de que somente é possível aprender se o sujeito (re)criar para si, bem como se ele criar novas perguntas para respostas antigas e respostas novas para as perguntas novas (BECKER, [20--?]). Estas reflexões precisam de mais discussões e continuarão a serem abordadas nas metodologias ativas do processo ensino-aprendizagem.

As Metodologias Ativas

Freire (1996, p.23) destaca que ensinar não é simplesmente transferir conhecimentos e conteúdos, bem como formar não é uma ação em que um sujeito criador irá dar forma a um corpo indeciso e acomodado, assim, para que haja docência é necessário haver discência, pois "quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender". O

educador deve, em sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do estudante, bem como a curiosidade e a insubmissão, ensinando-o não somente os conteúdos, mas também o pensar da maneira correta. Assim, o dever do professor e da escola não está em apenas respeitar os saberes dos educandos, mas inclusive o das classes populares, que estabelecem relação com o ensino dos conteúdos. Freire (1996, p.38) complementa que "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". Com esta reflexão, é possível a compreensão de que ensinar não é uma transmissão de conhecimento, mas sim, a criação de possibilidades para a própria produção ou a sua construção, bem como o respeito tanto à autonomia quanto à dignidade de cada pessoa deve ser um imperativo ético, e não simplesmente um favor que concedemos ou não aos outros. Se é a partir da dialogicidade verdadeira que os sujeitos aprendem e crescem, respeitam a diferença, podem ser considerados seres inacabados e se tornam radicalmente éticos. O autor também defende que a prática docente é especificamente humana, é formadora e, por isso, é ética, devendo-se exigir dos agentes formadores seriedade e retidão no processo de aprendizagem, pois a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ao ensinar, irá aprender, e o outro que, aprendendo, irá ensinar. Quando pensamos a educação, devemos considerar uma existência de objetos, de conteúdos tanto ensinados quanto aprendidos, de métodos, de técnicas e de materiais que implicam em objetivos, sonhos, utopia, ideais (FREIRE, 1996).

No entanto, para Conterno e Lopes (2016), os princípios pedagógicos que são divulgados tanto como inovadores como modernos são uma retomada dos preceitos do movimento renovador da escola,

iniciado no século XX, na Europa e Estados Unidos, que visavam o estudante como central no processo de ensino-aprendizagem, os métodos como ativos e criativos, fixados no interesse do discente, na aprendizagem significativa e na não diretividade pedagógica das práticas educativas. Os mesmos autores concluem dizendo que esses princípios pedagógicos podem assumir a posição de inovação no contexto em que foram produzidos, principalmente por trazerem respostas dirigidas aos problemas educacionais, desde a educação básica; e que estes princípios são influenciados pela Pedagogia Ativa e pelas ideias do escolanovismo.

Freire (1996, p.105) salienta que o grande problema que se apresenta ao educador e à educação é o de como trabalhar "no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade", pois quanto mais a liberdade assume o limite necessário, mais autoridade ela terá, eticamente falando, para que continue lutando em seu nome. "Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante" (FREIRE, 1996, p.112). A educação é interatividade, troca de saberes, construção de conhecimento em que todos os agentes envolvidos neste processo têm papel fundamental para o êxito do mesmo.

Contrariamente ao ensino tradicional, Litwin (2000) destaca o uso de metodologia ativas, com o objetivo de um ensino pautado na reflexão e no desenvolvimento do pensamento crítico, criando, nos próprios contextos de prática, as condições para o desenvolvimento de tal pensamento. E é neste processo de ensino-aprendizagem, pautado em metodologias ativas, que o estudante adquire o papel de protagonista do processo e, por sua vez, o professor, o de mediador/facilitador deste

processo (WALL; PRADO; CARRARO, 2008). Papéis diferentes do ensino tradicional em que o maior protagonista é o professor, por ser a figura detentora de todo o conhecimento.

O uso de metodologias ativas inicia-se principalmente na formação e qualificação dos trabalhadores de saúde, principalmente porque se evidencia as limitações no modo tradicional de lidar com os problemas da realidade. As metodologias ativas aplicadas na graduação em saúde vêm demonstrando diversos benefícios, ainda mais quando empregadas com a educação permanente, é capaz de uma transformação no contexto de trabalho na saúde (FREITAS *et al.*, 2015).

Saviani (2010) acredita que a Educação Nova visa a organização da escola como um meio social, tirando-a das abstrações e impregnando-a da vida nas suas mais variadas manifestações, propiciando que ocorra a vivência das virtudes e verdades morais, e para a harmonização dos interesses individuais com os coletivos. E Mitre et al. (2008) complementam que as metodologias ativas estão alicerçadas no princípio da autonomia, e que já foram defendidas por Paulo Freire (anteriormente referenciado), que enfatizou o respeito a todo o indivíduo quanto a sua autonomia e dignidade, mas principalmente como construtor de sua própria história. Assim, em uma formação crítico-reflexiva, colocamo-nos como sujeitos contestantes da realidade, mais críticos e reflexivos do próprio existir, capacitados de nos voltarmos sobre nós mesmos, sobre a sociedade e suas relações, atuando na modificação da realidade e do processo de conhecer (BERETA, 2014).

Na atualidade, verificamos diversos profissionais da educação buscando métodos inovadores, mas o que não pode ser deixado em segundo plano, para que realmente ocorra uma metodologia ativa de

ensino, é que deve haver a preocupação com uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora, que ultrapasse o técnico, e alcance a formação do homem como ser histórico, e que vise a constante problemática da ação-reflexão-ação (MITRE *et al.*, 2008). Sousa (2010) acredita que a chave para a independência intelectual esteja justamente na transformação da sociedade, fundamentada em uma gradativa reconstrução dos materiais e métodos de ensino, sempre com o intuito de privilegiar ocupações ou vocações sociais, contínuas e cumulativas. Para isso defende que a escola deve ser um ambiente propício para a reflexão social, para o incentivo aos estudantes de serem protagonistas da vida e da sociedade, e, ainda, promotores de situações que permitam o desenvolvimento crítico a partir de problemas coletivos.

A escola deve assumir ser um espaço para a democracia, a cidadania, o convívio e o respeito ao indivíduo, para tanto, os profissionais atuantes neste espaço devem ter consciência de seu papel no desenvolvimento e educação moral, não estando apenas reduzidos a manutenção da disciplina e da ordem, mas a formação de cidadãos éticos (BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011). Não podemos simplesmente pensar em uma mudança educacional apenas mudando as pessoas, mas sim, em uma mudança de pessoas e contextos, ou seja, dos indivíduos em seus contextos educativos e sociais (IMBERNÓN, 2000). Pois, o professor, ao permitir que o estudante reelabore associações, amplie e ganhe novos sentidos, a partir de novas relações, permite que ele se envolva com a resolução de problemas e abra-se para aprendizagens mais complexas (RIBEIRO, 1998). Desta forma, o uso adequado da metodologia ativa potencializa as capacidades dos estudantes, dando

condições para que enfrentem os novos conhecimentos (LIBÂNEO, 1994).

Já em relação à avaliação que é proposta pela metodologia ativa, esta se configura como uma experiência enriquecedora, que envolve todos os participantes na tomada de decisão e garante um compromisso e responsabilidade de todos (PEDROSA *et al.*, 2011). Para Mitre *et al.* (2008, p.2.138) "a avaliação deve ser um processo amplo, que provoque uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus progressos, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar deliberações sobre as ações seguintes".

Gomes *et al.* (2010) defendem uma problematização da prática, seja assistencial ou educativa, criando espaços para os graduandos experienciarem a complexidade, que é inerente aos processos de conhecer e de conviver. Mas, segundo os autores, a grande dificuldade está no processo de construção e materialização das práticas, em que as mudanças devem ocorrer tanto macro (como por exemplo: currículo integrado, pautado na comunidade, novos projetos político-pedagógicos, etc) como micropoliticamente (como por exemplo: a realização de serviços em escolas, unidades de saúde, etc).

Não podemos pensar que se houver a troca de uma metodologia ultrapassada por outra mais atual, só isso seja capaz de reorientar a formação profissional. Ou ainda, simplesmente, fazer de uma aula expositiva um espaço de diálogo e manter as relações de opressão nas discussões, não é uma metodologia. É preciso um cuidado com o cenário de aprendizagem a fim de uma coerência no processo formativo do profissional que se espera formar (SIMON *et al.*, 2014).

Conterno e Lopes (2016) retomam em seus estudos que no Brasil vem acontecendo, nos últimos anos, sugestões para a mudança na formação dos profissionais que atuam na saúde, a partir de projetos e programas do Ministério da Saúde, que defendem inovações pedagógicas, metodologias de abordagens não diretivas, para fomentar a adesão das Instituições de Ensino Superior a essas metodologias. Tais sugestões se apresentam pela necessidade de os cursos de graduação estarem atentos às demandas das políticas de saúde, invertendo o modelo assistencial até então utilizado, formando profissionais que atuem em programas destinados à atenção básica em saúde e em ações preventivas.

Este discurso pedagógico emergiu com a Medicina Preventiva, que apresentava pressupostos das pedagogias ativas, que atualmente são consideradas inovadoras e capazes de atuar na formação de profissionais que sejam mais comprometidos com os problemas da população em relação à saúde. Passa-se de um contexto quantitativo de aulas teóricas e expositivas para a centralidade da atividade no estudante e na aprendizagem ativa (CONTERNO; LOPES, 2016). Gomes *et al.* (2010) complementam que embora o uso de metodologias ativas tenha surgido a partir de estudos da formação médica, elas não são de exclusividade desta área de atuação profissional, mas devem ser aplicadas e desenvolvidas nos processos de formação das mais variadas profissões das ciências da saúde, sociais ou exatas.

Fischer (2009) também acredita que a prática docente na universidade tem justamente a função de levar o estudante a pensar, buscar soluções para os problemas, ir em busca de alternativas que sejam originais para os inúmeros enfrentamentos teóricos e práticos. Este perfil de prática docente contribui para que haja a verdadeira integração entre teoria,

técnica e prática, discutida por diversos pesquisadores, como essencial para a formação de futuros profissionais.

O papel da educação na formação de estudantes mais críticos-reflexivos e de transformação social

Quando consultamos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 2000), verificamos que os temas transversais propostos para trabalho na escola de forma integrada com as disciplinas do currículo são: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Consumo, Trabalho e Orientação Sexual. Shimizu, Cordeiro e Menin (2006, p.169) consideram que os temas transversais dos PCN's são "linhas de conhecimento que atravessam e se cruzam entre as diferentes disciplinas, constituindo-se em fator estruturador e condutor da aprendizagem". Os PCN's devem ser base para potencializar valores, comportamentos, conceitos, procedimento, atitudes, tanto pessoais como sociais e, inclusive, possibilitar que temas como educação moral, ética, valores e pluralidade étnica sejam contextualizados e discutidos na educação brasileira. Para tanto, é possível vislumbrar novas possibilidades na formação do estudante, em uma educação que esteja mais comprometida com a formação para a autonomia (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006).

Segundo Neres e Lima (2011), os referidos temas expressam conceitos e valores fundamentais para a democracia e cidadania, bem como importantes questões para a sociedade, sempre considerando as realidades e a interdisciplinaridade. A discussão da ética como tema transversal proporciona o incentivo à autonomia, à constituição de valores,

principalmente em quatro lócus temáticos, que são: o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade.

Para tanto, nos PCN's (BRASIL, 2000), a orientação dada ao professor é de que planeje várias atividades com objetivos estabelecidos a fim de que os estudantes decidam coletivamente sobre o desenvolvimento da mesma. Os PCN's também consideram que para o desenvolvimento da moralidade há a necessidade do envolvimento afetivo e racional, a partir da interação social, discussão esta já apresentada por ilustres estudiosos.

Mas será que o trabalho, por vezes isolado dos temas transversais, promove uma modificação da realidade? Será que os resultados são positivos? Será que os educandos realmente se envolvem nos projetos propostos pelo sistema educacional? Puig (1988) acredita que uma educação moral analisa criticamente a realidade cotidiana e as normas sociais, contribui para formas mais adequadas de convívio social, aproxima os educandos de condutas, hábitos, princípios e normas que são construídas, inclusive forma hábitos de convívio que reforçam valores (justiça, solidariedade, cooperação, cuidados com os outros).

Muitas críticas já foram tecidas em relação à forma como a educação moral foi trabalhada na educação, principalmente com a disciplina Educação Moral e Cívica, durante o governo militar. Uma das críticas foi feita por La Taille (2006), que acredita que tal disciplina contribuiu para que a moral fosse levada para os "calabouços semânticos da educação", pois as discussões promovidas foram conduzidas de forma autoritária. Neres e Lima (2011) destacam que foi a Lei nº. 5692/71 que constituiu a Educação Moral e Cívica como uma das áreas da educação escolar brasileiras, mas que a educação moral necessita apreciar, manter e aprofundar a democracia, considerando as inter-relações, organizando os

conflitos coletivos. Isso somente será possível, segundo as autoras, quando houver um planejamento, organização e execução interdisciplinar, pois, assim, moral e ética seriam temas trabalhados durante todo o ano letivo e não apenas, em projetos ou semanas específicas.

"O desafio ético para uma nação é o de universalizar os direitos reais, permitindo a todos a cidadania plena, cotidiana e ativa, pois sua efetivação proporcionará o desenvolvimento moral e ético da sociedade" (NERES; LIMA, 2011, p.38). Moral e ética implicam reflexões, que necessitam começar desde o planejamento do Projeto Político Pedagógico da escola, e da presença nestas discussões de todos os envolvidos no sistema educacional, para que realmente haja uma construção democrática e autônoma, tão essencial para a educação moral.

Monich (2007) acredita que houve uma inversão das relações pedagógicas na escola, a partir das relações mercadológicas existentes, pois o saber não está mais pautado na ação social, mas na relação de trocas, de vantagens, de retribuições. Mas seria necessário que nessas relações pedagógicas houvesse como resultado do encontro, a ética, nascida do desejo da manutenção do outro, sem que haja o aniquilamento de si. "Ela não é uma abstração teleológica ou transcendental, antes é a sustentação vital, física e simbólica do sujeito coletivo [...], por isso ética é resultada da cultura, da educação do sujeito que se deseja" (MONICH, 2007, p. 334-335).

Para tanto, a formação do professor quanto ao desenvolvimento moral não deve simplesmente ser quanto à transmissão de conhecimento e conceitos relacionados à moralidade, mas sim, se perceberem enquanto sujeitos ativos do desenvolvimento moral na escola, e que a moral adulta está entrelaçada com a moral infantil. Tanto a formação inicial do

professor quanto a continuada devem refletir o compromisso social e ético dos educadores na formação de estudantes autônomos, críticos e participativos. Assim, "as interações professor-criança têm uma conotação fundamental para o desenvolvimento moral, em função de suas características e do papel do professor como mediador do desenvolvimento da criança" (BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011, p. 93). O professor precisa desenvolver outros recursos, além dos conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento moral, sendo os seguintes: "as crenças e valores sociomorais da cultura; as crenças e valores sociomorais que subjazem a sua prática pedagógica; as características, conteúdos e qualidades das interações e relações que se estabelecem no ambiente escolar" (BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011, p.93).

Piaget (1998), ao citar Durkheim, diz que o professor deve ser o representante da sociedade para a criança, sendo o intermediário entre a sociedade adulta e o estudante. Complementa dizendo que os novos métodos da atividade vão insistir na relação das crianças entre si, mas apenas uma pedagogia que esteja fundada nas relações sociais, que permitem a união entre adultos, permitirá que haja o desenvolvimento de atitudes morais e internacionais sadias e permitirão assim, que as crianças nos superem.

Também Piaget (1996) acredita que a criança deve redescobrir, a partir de uma verdadeira investigação e de atividades espontâneas, as matérias ensinadas, deixando em uma escola ativa, de serem impostas à criança. Complementa que a criança possa descobrir por si mesma e, consequentemente, crie um meio social para fazer as experiências desejadas sobre os conhecimentos aprendidos. Para tanto, Demo (2007) apresenta a necessidade de modificarmos a definição dada ao professor como a de

perito em aula. Tardif (2002) contribui dizendo que o professor ideal é aquele que conhece o conteúdo, a disciplina e o programa, inclusive tenha conhecimentos sobre ciência da educação e de pedagogia, e que desenvolva praticamente na experiência diária com os estudantes.

Pensando no desenvolvimento de metodologias ativas na educação, o orientador das ações desta prática educativa é colocar o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, atribuindo-lhe responsabilidade e autonomia para a construção do próprio saber, o que se diferencia de deixar os estudantes à deriva, sem a mediação do professor (DUFOUR, 2005). Assim, para Imbernón (2002, p. 102-103), a escola não deve ser apenas um lugar, mas "uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que mostra um modo institucional de conhecer e de querer ser". E quando falamos em qualidade da instituição educativa, o mesmo autor diz que isso irá depender da qualidade dos estudantes em relação as contribuições para com a sociedade, bem como da qualidade do que se aprendeu e de como foi aprendido. Para tanto, o conceito de qualidade educativa não é absoluto. Então configura-se como importante as discussões sobre a função do professor no ensino superior para que aconteça as transformações educacionais e consequentemente, uma formação colaborativa.

O papel do professor na transformação educacional dos cursos de graduação

Bastos *et al.* (2011) destacam que, embora o professor não seja o único responsável pela formação no ensino superior, não podemos pensar em melhorias na educação sem que haja uma qualificação docente, pois,

os espaços de aprendizagem e a relação professor-estudante são essenciais para a realização do processo de aprendizagem. E responder à pergunta: **os professores dos cursos de graduação em Psicologia têm habilidades e competências essenciais ao trabalho do psicólogo?** Torna-se de fundamental importância, caso isso seja respondido negativamente, a necessidade de reflexão sobre como está ocorrendo a formação em Psicologia, como os cursos estão senso estruturados, o que se objetiva para a formação profissional e o papel do professor neste processo de construção do conhecimento. Assim, definimos como essencial trazer reflexões sobre essa importante formação que trabalha diretamente com o outro e que pode realizar intervenções significativas no desenvolvimento dos sujeitos e do ambiente no quais eles estão inseridos.

O que é transmitido por um professor não é somente o repertório dominado por ele, mas sim, a perspectiva da qual ele produz seu trabalho com o pensamento, ou seja, aquilo que o professor transmite e a maneira como ele faz a própria prática enquanto pensador. Então, o que o professor transmite não é um saber, mas o aprender e o criar. O professor deve se transmitir enquanto pensador e deve atuar como um suporte a fim de que o estudante possa ampliar os recursos psíquicos e teóricos para a construção do aprendizado (ROLNIK, 1993).

A relação professor e estudante deve acontecer na ordem de cumplicidade, na qual o estudante possa se desenvolver a partir do pensamento, e o professor seja potencializador desta capacidade. Mas, para que o professor possa suscitar este aprendizado no estudante, precisa antes mesmo suscitá-lo em si mesmo, como um aprendizado infinito e que não evolui em linha reta, mas oscila, entra em estagnação, anda para trás, apresenta grandes saltos sem nos darmos conta. Então, com certeza,

quanto mais o professor busca o aprendizado, mais é possível que ele suscite isso no estudante, tornando-se mais prazeroso e gratificante o ofício para o professor (ROLNIK, 1993).

A aprendizagem é possível quando acontece uma troca entre os envolvidos neste processo intersubjetivo, que é envolto de simbolismos e significações. O professor precisa identificar e analisar todos os significados que cada envolvido apresenta aos procedimentos e conteúdos das atividades realizadas, bem como no cotidiano da convivência (TACCA; BRANCO, 2008) para que assim possamos realmente ver uma evolução na construção do conhecimento e na interação entre professor e estudante.

O trabalho do professor consiste em propor para o estudante situações de aprendizado que o levem à produção de conhecimentos por meio de resposta pessoal, fazendo-os funcionar ou modificando-os como resposta às exigências do meio e não simplesmente ao professor. Assim, a resolução do problema se tornará responsabilidade do estudante, que deve se encarregar de chegar a um resultado. Tal situação não constitui tarefa fácil, mas o estudante deve ter um projeto e assumir sua responsabilidade (BROUSSEAU, 1994).

Lerner (1990) nos coloca o seguinte questionamento: como podemos definir o ensino a partir de uma perspectiva construtivista? E nos apresenta como resposta: que o ensino deve estar pautado na discussão de problemas, na coordenação de diferentes pontos de vista, na resolução cooperativa dos problemas, na formulação de conceitualizações, nas redefinições sucessivas até se atingir o conhecimento que esteja próximo ao saber socialmente estabelecido.

Assim podemos compreender que a concepção de ensino deve estar pautada na mudança de paradigma de: "passo a passo e definidamente" para "complexa e provisoriamente", devido a complexidade do objeto de conhecimento e a necessidade de reorganização gradual deste conhecimento. Desta forma, não se torna possível destrinchar o objeto de conhecimento a fim de simplificar a tarefa do ensino, pelo contrário, temos que enfrentá-lo como um todo, abordando seus aspectos ao mesmo tempo (LERNER, 1990).

Segundo Imbernón (2002), é necessária uma redefinição da prática docente como profissão e consequentemente, para que haja o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, para tanto destaca os seguintes pontos: reestruturação das instituições educativas; educação como compromisso político com valores éticos e morais; desenvolvimento das relações, da convivência e da interação entre os integrantes do grupo, os semelhantes e a comunidade; criação de espaços de participação, de reflexão e formação; formar o professor nas mudanças e para as mudanças; e por fim, valorizar a autonomia profissional compartilhada.

As sugestões apresentadas como necessárias para a educação democrática vão ao encontro da formação em Psicologia, principalmente acreditando que o profissional psicólogo deva conseguir desenvolver nas relações as capacidades, a convivência com cada sujeito e com o grupo, criando espaços de possibilidade para a participação, a reflexão, permitindo o desenvolvimento da autonomia das pessoas e contribuindo para a adaptação e resiliência nos diferentes contextos.

Considerando essa prática docente na graduação em Psicologia, esta deve ser associada a participação ativa e crítica no processo de definição

de mudanças, adequações curriculares, elaboração de projetos, enfim, o docente deve estar integrado às diretrizes que regem os cursos, a fim de contribuir para uma formação que vise o estudante como agente de transformação social e não simplesmente, como passivo neste processo.

O ensino superior deve adquirir justamente este posicionamento, o de formar profissionais que estejam capacitados para as demandas que a sociedade apresenta, atuando de modo comprometido com o social e com os princípios éticos. A formação deveria envolver os professores em tarefas que visem a formação comunitária, permitindo à educação escolarizada o vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, e a manutenção de estreitas relações entre ambos (IMBÉRNON, 2002).

A aprendizagem do estudante deve ser o foco de atuação do professor e sua garantia de aprendizagem, sendo os esforços do professor para proporcionar experiências que favoreçam o atingir os objetivos estabelecidos para todos os estudantes. É proposta uma aprendizagem que permita a aquisição de conhecimentos teóricos, a partir da observação da realidade, da reflexão crítica, e da articulação teórica e prática (GOMES *et al.*, 2010).

Quando se pensa no desenvolvimento profissional do professor, este pode atuar como um estímulo para a melhoria da prática, das convicções e do conhecimento profissional, aumentando a qualidade docente, de pesquisa e de gestão, pois para esse desenvolvimento profissional deve-se considerar o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento teórico ou cognitivo e a situação profissional – carreira docente (IMBERNÓN, 2002).

Já quando se pensa na formação deste professor para a atuação segundo as possibilidades discutidas, Imbernón (2002) defende que o processo de formação deve conferir ao docente os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para a criação de profissionais reflexivos, inclusive sobre a própria prática docente, aprendendo a interpretar, compreender e refletir a respeito da educação e da realidade social.

Se realmente houvesse esta formação aqui idealizada, os docentes, em todos os níveis de atuação, mas em caso especial, os aqui em discussão, que são da graduação, conseguiriam permear os conhecimentos teóricos, técnicos e práticos de suas disciplinas com os das demais, contribuindo assim para uma maior coerência e completude do conhecimento construído pelo estudante, auxiliando-o em sua prática profissional para uma visão integrada do sujeito e de suas necessidades.

Contudo, Berbel (1995) apresenta que o Ensino Superior no país deve objetivar preparar os sujeitos para a vida em sociedade, voltando-se para a preparação profissional, construção e reconstrução do saber, formação do cidadão e participação na construção de uma sociedade que seja justa, livre e desenvolvida. Com isso, os problemas precisam ser enfrentados e resolvidos tanto racional e criativamente como individual e coletivamente, buscando formas de trabalhar com o estudante, de maneira apropriada, respeitando suas características e desenvolvendo suas atitudes, habilidades, conhecimentos que estejam em consonância com os objetivos da graduação.

A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE ÉTICA E O DESENVOLVIMENTO MORAL

No presente capítulo, serão apresentadas as definições de moral e ética, a formação da personalidade ética e a interligação entre afetividade e cognição na construção desta personalidade ética. O trabalho com a afetividade assume importância, nestas discussões, quando o psicólogo constantemente precisa desenvolver práticas que estejam ligadas ao outro. Também abordaremos o desenvolvimento moral para Jean Piaget e a discussão de dilemas morais segundo Lawrence Kohlberg e Georg Lind. Essas são reflexões importantes quando pensamos na formação do psicólogo, que é o objetivo maior nesta obra.

Definindo Moral e Ética

Para La Taille (2006, p.25), a moral e a ética são conceitos empregados como sinônimos, em que ambos se referem "a um conjunto de regras de conduta consideradas como obrigatórias". Mas, quando se pensa no meio acadêmico, a moral é usada para valores, princípios e regras, e ética está relacionada a reflexão destes. Também há distinção desses termos, pois moral está relacionada ao dever e ética à felicidade e ao campo das virtudes (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004).

Para Bataglia (2001), a ética está relacionada aos princípios determinantes de juízo de valor ou que dirigem ações que implicam tais juízos, e como exemplo poderia ser discutida a coerência ou incoerência dos princípios. Já moral está relacionada com o "bem" e o "mal" nas

situações, que dependem também do espaço e do tempo. Como exemplo, temos o quanto o psicólogo agiu bem em uma situação da profissão. Por moralidade há o entendimento à conformidade ao que é considerado "bem" pelo sujeito. Bataglia (2001, p.11) complementa que "a moral poderia ser definida para o indivíduo como o conjunto de regras (com determinados conteúdos) que ele adota, às quais se conforma e procura seguir. Pelo contrário, quando falamos de Ética, referimo-nos a princípios".

Atualmente o emprego do termo ética é mais frequentemente utilizado que o de moral, certamente pôr as referências à ética aparentarem serem mais sofisticadas e liberais e as referências à moral mais autoritárias e moralistas (TOGNETTA; LA TAILLE, 2008). Neres e Lima (2011) complementam que a palavra ética vem do grego (*ethos*) e moral vem do latim (*mores*), e referem-se a costumes, mas as diferenças entre ética e moral são bastante significativas e se confundem. As autoras continuam contribuindo para a compreensão da diferença entre os dois conceitos quando apresentam que moral corresponde à como devo agir, ou seja, está relacionada aos deveres. Já ética corresponde a que vida quero ter, à qualidade da vida. É nesta perspectiva que Tognetta (2009a, p.22) apresenta que "se a Moral nos infunde um sentimento de obrigatoriedade, a ética nos impele a olhar para aquilo que nos move a uma vida boa [...] o que quero para minha vida?".

Tognetta (2009a, p.20) traz afirmações de Blondel de que "esse termo (ética), que ganhou uma importância cada vez maior, veio aliviar o inextricável embaraço daqueles que desejavam falar de moral sem ousar pronunciar a palavra". A autora traça um panorama histórico das primeiras ideias que definem os conceitos trabalhados aqui. A autora começa por

Platão, na Grécia antiga, dizendo que "ainda que não se remetesse diretamente ao tema da moral, Platão já adiantava a presença de duas instâncias que seriam retomadas por seus sucessores: a razão e afetividade" (TOGNETTA, 2009a, p.20). Já em relação a Aristóteles, Tognetta (2009a, p. 20-21) "definiria o caráter de um homem como uma firme disposição do querer [...] não desconsideraria, de forma alguma, a necessidade do dever moral [...] há uma energia que nos move, pois, segundo tal autor, para agir bem, é preciso uma disposição".

Para Kant, "o bem como um ideal a ser conquistado pela tomada de consciência, racionalmente, pela legitimação de um preceito imperativo: age segundo uma lei que o submeta a fazer o bem a qualquer um que seja. Assim, seria o bem irrestrito que conduz a moral" (TOGNETTA, 2009a, p.21). A autora continua destacando os pensamentos de Descartes de que "a razão é aquela que nos dirige para o conhecimento da verdade e para a escola do bom caminho. Ela não só nos permite tomar conhecimento do mundo como permite escolher entre o bem e o mal". Tognetta (2009a, p.21) apresenta também a compreensão de Shopenhauer, que coloca "o afeto no lugar do dever entendendo o próprio agir por dever como um ato afetivo [...] o fundamento exclusivo da moral não é agir por dever e, sim, é querer o bem-estar alheio". Outro pensador, apresentado por Tognetta (2009a, p.22) é Bérgson que traz que "jamais, nas horas de tentação, sacrificam-se à coerência lógica, o interesse próprio, a paixão, a vaidade". A autora ao citar Rauhl diz que "se a Moral pode ser considerada uma crença, pode-se dizer que uma crença não se prova, mas se sente". E conclui dizendo que "é por dever que agimos bem e, portanto, é pela consciência deste mesmo dever que guiamos nossas ações para com todos" (TOGNETTA, 2009a, p.22).

La Taille (2006) complementa que moral é falar em deveres e ética em busca de uma vida boa que realmente deve ser vivida. Para tanto, ética está ligada a valores e aos princípios de um determinado grupo social, histórica e economicamente definidos, enquanto que as normas são provenientes deste princípios e valores, pois as regras são definidas a partir destes conceitos (NERES; LIMA, 2011).

Tognetta (2009a) defende que a moral é composta por um conjunto de deveres, inspirada pela tomada de consciência e, por outro lado, a ética é inspirada por uma energia, ou seja, a afetividade. Já Goergen (2001, p.153) diz que a serventia da educação moral não é para a internalização das normas corretas, mas sim, para aprender que as "normas são necessárias como parâmetros de salvaguarda de princípios mínimos de convivência humana [...] e para aprender a lidar com estes princípios em circunstâncias concretas". A educação moral permeia toda a estrutura e as relações que se estabelecem na escola.

Para Aristóteles (1996, p.118), moral é compreendida como "toda ação e todo propósito, visam a algum bem". Lima (2011) complementa que Aristóteles considera que a busca pela felicidade está em buscar a excelência moral, e esta está na prática de virtudes. Chauí (1999) nos apresenta que o estudo da moralidade foi tema da Filosofia, mas que aos poucos outras ciências humanas, como Psicologia, Sociologia e Antropologia também foram definindo objetivos, métodos e resultados. A Psicologia configura-se como uma destas identidades, e tem como uma de suas áreas de estudo a Psicologia Moral.

Para Lima (2011), La Taille atribui a possibilidade do estudo da moral como disciplina científica a Lévy-Bruhl, com sua obra *La morale et la science des moeurs,* com a necessidade de uma ciência dos costumes,

buscando o conhecimento de leis que regem a moral humana. Piaget também concordou com as ideias de Lévy-Bruhl. Os estudos de Piaget sobre a moral serão apresentados a seguir, a partir de sua obra *Juízo Moral na Criança*, importante para o desenvolvimento da Psicologia e da Educação.

Com a ampliação das pesquisas sobre moralidade em Psicologia, a partir das décadas de 1950 e 1960, os seguintes temas passam a ter destaque: a interferência dos afetos e das emoções tanto nos juízos quanto nas ações morais; a preocupação com normas que regulem a convivência entre os pares, a partir das pesquisas sobre virtudes; os estudos sobre a educação moral; os sentimentos morais; a personalidade moral; na interdisciplinaridade, como a ecologia; e no envolvimento da moralidade com temas como mídia, ética e justiça (LIMA, 2011).

Outros pesquisadores (ALMEIDA *et al.*, 2013; ASSAD, 2013; BATAGLIA *et al.*, 2013; HADDAD; BATAGLIA, 2007; OLIVEIRA; REGO, 2008; SERÓDIO, 2013; SHIMIZU *et al.*, 2011) também vêm buscando estabelecer relações entre a competência moral, o juízo moral, a função da cultura e da religião sobre o desenvolvimento moral, bem como utilizando e aprimorando instrumentos desenvolvidos por Piaget, Kohlberg e Lind no entendimento destes conceitos e relações.

Os valores morais estão em constante modificação, pois são determinados pelas condições históricas (CHAUÍ, 2002). E é justamente esta questão que a educação precisa rever, e mais, rever sua forma de atuação, pois a sociedade está em modificação, de valores e de princípios, e a educação precisa acompanhar tais transformações, a fim de realmente contribuir para a formação de indivíduos. A "crise de valores" que Puig (1988) se refere em sua obra é um desafio para os educadores que terão

que rever seus próprios conceitos, valores e princípios para poder contribuir com uma sociedade tão pluralista e imediatista, deixando a função de transmissor do conhecimento e de valores, mas assumindo o papel de formador e de defensor da construção do conhecimento.

Uma educação moral é aquela que respeita a autonomia do indivíduo, parte do diálogo, considera os interesses pessoais e coletivos, valoriza a cultura e os direitos humanos (NERES; LIMA, 2011). Não é simplesmente um controle da indisciplina, tema tão presente nas discussões a respeito da atual situação educacional. La Taille (2001) diz que disciplina significa regras e corresponde à moral, que por sua vez é o respeito às normas de convívio. Então um indivíduo indisciplinado é aquele cujos valores não estão de acordo com as regras, seja porque elas são incoerentes ou ditadas por uma autoridade que não exerce realmente o seu papel.

Lima (2011) destaca que, para Piaget, a base filosófica da moralidade está pautada no respeito, que primeiramente está associado à coação dos adultos e mais velhos sobre as crianças e, depois, ao grupo social e seus componentes, pelas normas e regras que são discutidas, aceitas e respeitadas. Continua enfatizando que, no Brasil, a moralidade teve significados sociais e políticos, inclusive pela influência da igreja e pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica durante o governo militar. Assim, a palavra moral teve uma interpretação negativa, adquirindo o sentido de normas restritivas e de cerceamento da liberdade.

Mas o que se pretendeu discutir nesta seção é justamente a afirmação de Ricoeur (1900) *apud* Tognetta (2009a) de que perspectiva ética é uma perspectiva de vida boa, para e com outrem, em instituições que sejam justas. Ou seja, quando pensamos em Moral, estamos nos

remetendo a que vida devemos seguir (como um dever), enquanto quando falamos em Ética, associamos a vida que queremos ter (como uma disposição). A formação dos sujeitos no processo educacional somente estará pautada nos princípios éticos quando realmente houver uma preocupação com o outro, quando identificarmos os nossos sentimentos e os do outro, interligados neste complexo sistema de relações.

A formação da Personalidade Ética

Tognetta (2009a, p.83) apresenta que para a formação da personalidade ética deveria haver uma correspondência das imagens que temos de nós com os conteúdos morais pois, para que haja a formação desta personalidade ética, é necessário que olhemos para nós mesmos, ou seja, "é preciso que as representações que um sujeito tem de si busquem uma boa imagem, cujos conteúdos sejam éticos".

Mas como formar uma personalidade ética, integrando os valores éticos e morais? Isso irá depender de uma construção de um sistema de valores que acontece pela interação com o meio em que o sujeito está inserido, dependendo de seus investimentos afetivos em relação aos objetos (TOGNETTA, 2009a). Para a formação da personalidade ética, é preciso relacionar o que devo fazer (moral) com que vida eu quero ter (ética), considerando a dimensão da afetividade. Assim, uma ação moral "depende de sua integração à identidade ao sujeito, ao seu sistema de valores, ao que valoriza, ao que se envergonha, ao que admira" (TOGNETTA, 2009a, p.87). La Taille (2006) acredita que a construção da personalidade ética deva ocorrer a partir da consideração do dever moral, que não é externo ao indivíduo e que quando este toma uma decisão deveria considerar os princípios morais, não a considerando apenas como convenção imposta.

Vidigal (2011) compreende a formação da personalidade ética como a busca da autonomia e o desenvolvimento desta autonomia ocorrendo a partir da reflexão do sujeito do porquê de suas ações e da tomada de consciência das causas e consequências das mesmas. Na autonomia, quando ocorre a tomada de decisões, há a consideração dos pontos de vista do próprio sujeito como de outros, em busca de uma solução que atenda da melhor forma a todos. A autora acrescenta que um desenvolvimento moral é possível se percebermos o outro e trabalharmos com as diferenças, sendo que assim, o desenvolvimento moral configura-se como requisito básico na construção da personalidade ética. Essa evolução do desenvolvimento moral será abordada mais adiante, a partir da teoria de três autores: Piaget, Kohlberg e Lind.

Mas para se formar uma personalidade ética nos sujeitos, o sistema educacional tem a tarefa de contribuir para que seus estudantes se compreendam com valor e dignidade, que construam imagens de si que sejam capazes de julgar moralmente e que se comovam com a dor do outro (TOGNETTA, 2009a). A referida autora também complementa que o educar para a ética é levar crianças e adolescentes a um constante pensar sobre suas próprias ações, falar sobre sentimentos, se sentirem valorizados e terem suas opiniões respeitadas.

O ambiente também desempenha um papel importante no desenvolvimento moral e da personalidade ética, quando ele contribui para uma formação autônoma do sujeito (VIDIGAL, 2011). Ambientes cooperativos e democráticos que permitem que aconteça trocas sociais por reciprocidade, contribuem para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual (ARAÚJO, 2003). As crianças e adolescentes devem participar das decisões da escola, da necessidade de existir da regra, para que assim

possamos pensar a educação ética e a formação moral (TOGNETTA, 2009a).

Para Vidigal (2011), o ambiente, a postura dos docentes e os questionamentos feitos cotidianamente por estes aos estudantes influenciam tanto no cognitivo quanto nos valores dos estudantes. Com isso, a mesma autora completa que os docentes não transmitem somente os conhecimentos específicos da disciplina que ministram, mas as ações deles demonstram aquilo em que acreditam. Tal exposição permite que associemos o papel do professor na formação de estudantes mais críticos e reflexivos. Se não temos professores que trabalhem sob esta perspectiva dificilmente teremos estudantes formados nesta proposta educacional. Assim Vidigal (2011, p.23) traz que para que ocorra a formação da personalidade ética, as representações de valores morais devem estar integradas na personalidade dos indivíduos e "as imagens que uma pessoa tem de si podem ser aspectos integrados à sua personalidade ou somente aspirações, desejos. Essas imagens também podem ser ligadas a valores morais".

Tognetta (2009a) sugere que a personalidade está em construção desde dos primórdios do pensamento, por meio das relações afetivas inter e intraindividuais e para que haja o entendimento desta personalidade configura-se como primordial a compreensão da identidade e das representações que o sujeito cria sobre si próprio. Desta forma, Puig (1998) considera que, em uma intervenção educativa que vise o desenvolvimento da moralidade, é imprescindível o entendimento da educação moral como uma construção pessoal, que utilize as situações da realidade social. O autor acredita que uma educação moral pressupõe a consideração da incerteza do sujeito, e a problematização moral, a construção de um modo de ser

que esteja ligada à improvisação e à criatividade. E ainda complementa que uma consciência moral heterônoma e autônoma se origina das práticas sociais, das interações que são mediadas pela linguagem, e são nas relações em que há respeito mútuo e cooperação que aparecem as formas morais autônomas. Para Vidigal (2011), esta consciência moral autônoma pode ser considerada como uma entidade funcional, que é constituída por instrumentos procedimentais, compreensão, juízo moral e auto regulação. Quanto a esta última, a autora explora que está relacionada tanto às faculdades cognitivas e reflexivas quanto ao esforço de cada um para dirigir a sua própria conduta.

Vidigal (2011, p.28) diz que "a compreensão torna possível reconhecer a particularidade de cada situação, não só pela razão, mas também pela consciência, pelo sentimento de equidade, o espírito de conciliação, a benevolência e o amor". Já quando se fala em uma consciência moral autônoma, Puig (1998) apresenta que ao mesmo tempo que o juízo moral (instrumento da consciência moral) necessita de tempo para que o seu desenvolvimento e formação e consequentemente, para elaboração de raciocínio e capacidade de agir com coerência nas variadas situações, também a dominância e o uso cotidiano se convertem em hábitos para a atuação na resolutividade dos conflitos morais.

As ligações afetivas (amizade, parentesco, exposição da intimidade, vergonha) são fatores importantes na determinação da moralidade, bem como na diferenciação do juízo moral expresso e da ação. Também se configura como importante a localização da disposição da moralidade no indivíduo, pois, na formação da personalidade, valores que não são considerados morais podem ser centralizados, enquanto valores morais podem estar como periféricos. Tal situação traz uma explicação do porquê

algumas pessoas agem de uma determinada forma e outras não. A inversão de valores apresenta suas causas de acordo com o grupo em que o sujeito convive (LIMA, 2004).

Feitosa *et al.* (2013) apresentam que as capacidades morais podem ser observadas e medidas, configurando-se como de grande relevância para a compreensão do comportamento humano. Desta forma, quando falamos em uma conduta moral-democrática, estamos considerando os ideais morais ou democráticos do sujeito, e inclusive sua capacidade ou competência para colocar em prática os ideais em sua vida diária. Portanto, moral, democracia e educação estão interligadas, por isso, a educação deve assumir a formação de princípios para que haja um bem-estar social e a solução de conflitos sem que permeie a violência.

Lind (2007) destaca que para uma formação geral em um sistema democrático, além da transmissão de conhecimentos e de capacidades técnicas (importantes para o bem-estar social), deve haver a compreensão das capacidades morais e democráticas. Assim, no construtivismo entendemos formação da consciência moral como sendo a construção do sujeito na interação com o meio em que está inserido, portanto, as relações sociais permitem que a criança se desenvolva moralmente (DELLAZZANA-ZANON *et al.*, 2013). A educação, a partir do momento que permite a interação de sujeitos diferentes com experiências e valores também constituídos diferentemente, está propiciando o desenvolvimento moral.

Portanto, com as discussões propostas sobre o desenvolvimento da personalidade ética e das reflexões sobre o desenvolvimento moral, espera-se que a educação seja um campo propício para a construção desta personalidade ética em todos os envolvidos no processo educacional. Mas

antes é preciso que haja uma transformação na maneira como as práticas pedagógicas vêm sendo construídas no sistema educacional, desde a educação infantil até a graduação.

A Interligação entre afetividade e cognição na construção da Personalidade Ética

Os conceitos de moral (provindo da ação do indivíduo) e ética (conotação mais teórica, social e coletiva) estão interligados, pois encontram-se nas práticas dos sujeitos e nas interações sociais, frente a garantir qualidade para as relações e interações estabelecidas entre os indivíduos e a sociedade. Tanto os princípios quanto os valores morais podem servir como orientadores das ações e interações que o sujeito realiza no convívio social, bem como na resolutividade que realiza dos dilemas éticos da realidade (BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011).

Piaget (2014) afirma que não existe mecanismo cognitivo sem elementos afetivos, sendo o contrário também verdadeiro. A afetividade desempenha a função de uma fonte energética da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas. A afetividade não gera estruturas cognitivas e não modifica as estruturas no funcionamento das quais intervém. "Em outras palavras, nesse caso particular, como em todos os outros, a "estrutura" já é pensamento, em oposição à energética em jogo, que é somente afetiva" (PIAGET, 2014, p.354).

Com isso, Freitas (2003) prioriza que na condição humana existe uma indissociabilidade entre a inteligência e a afetividade, e que as construções cognitivas caminham com a constituição dos sentimentos.

Piaget em suas discussões sobre as duas morais, afirma que na moral heterônoma, a criança obedece às regras, tanto para ser agradável como para que os exemplos dos pais permaneçam como registros afetivos do respeito heterônomo e, assim, comandem os julgamentos morais (LIMA, 2011).

Lind (2007) demonstra que Piaget aderiu às diversas tendências do desenvolvimento moral, mas principalmente, considerou que a moral tem um aspecto de capacidade ou cognitivo, e que provavelmente é tão importante para o comportamento moral como a afetividade. Desta forma, a moralidade está pautada na integração dos aspectos cognitivo e afetivo, e para que ela se desenvolva, o contexto social é imprescindível, pois é nele que os estudantes interagem e que é possível o desenvolvimento da aprendizagem.

Outro ponto de discussão são os sentimentos presentes na gênese da afetividade, tanto descritos por Piaget quanto por outros autores e que contribuem para o ponto máximo do desenvolvimento, que é a formação da personalidade ética (o autor La Taille chama o sexto estágio de desenvolvimento afetivo, do ponto de vista moral, de construção da personalidade ética) e é somente neste estágio que acontece a formação de um sentimento próprio na formação desta personalidade ética, que é a vergonha (TOGNETTA, 2009a). Enquanto que os sentimentos de amor, medo, confiança, simpatia, indignação e culpa estão presentes na heteronomia, ou como apresenta La Taille, no despertar do senso moral.

La Taille ([20--?]) defende que desde o nascimento a criança é submetida a pequenas regras de conduta, hábitos ou rotinas e assim, vai aprendendo que há coisas que devem ser feitas e outras que não devem ser feitas, mas somente entrará no universo moral quando ela penetrar o

universo do dever (pois a compreensão dos deveres dependerá do desenvolvimento da inteligência) e querer participar dele, compreendendo intelectualmente esses deveres (a isso chamamos de senso moral).

Podemos compreender que os sentimentos (amor e medo, confiança, simpatia, indignação, culpa e vergonha) presentes nesse despertar do senso moral, que são necessários ao "querer agir" moral, e que se desenvolvem sequencialmente, modificando-se e aplicando-se a novos objetos e conteúdos, mas sempre se fazendo presentes (LA TAILLE, [20--?]). O mesmo autor, também destaca a distinção, mas não separação entre as dimensões intelectual e afetiva do agir moral, bem como, se dedica a não confundirmos moral (que são os deveres) com ética (que é "vida boa"), que vão interagir incessantemente na psique humana.

Segundo Tognetta (2009a), Piaget concluiu o desenvolvimento afetivo pela formação da personalidade, que quando vemos o seu significado na Psicologia da época, nos remetemos a *persona* que se refere às máscaras do teatro grego. A evolução da personalidade para Piaget mostra a progressiva construção de um si mesmo. Assim, o trabalho com a afetividade na escola deve referir-se à construção do autor respeito, que consequentemente conduzirá ao respeito ao outro. Desta forma, se as instituições educacionais não reconhecerem a necessidade de considerar os sentimentos, não haverá como controlar os comportamentos, pois é a energia que alimenta a ação, e é por esta energia que será construído o respeito por si. É com essa grande contribuição da Psicologia Moral, que nos permite concluir que somente no momento em que os estudantes desejarem serem vistos como generosos, justos e solidários é que temos a possibilidade de serem sensíveis aos sentimentos dos demais (TOGNETTA, 2009a).

Para Tognetta (2009a), pensar em educação moral exige que haja uma adequação do currículo escolar. As disciplinas atuais, as propostas superficiais de trabalho com os temas transversais não têm permitido que haja um desenvolvimento da autonomia do sujeito, bem como a construção do autor respeito, do respeito ao outro, e da consideração dos sentimentos de todos os envolvidos nas situações escolares.

Piaget ([1944] 1977) já dizia que é impossível ensinar os estudantes a pensar, pois pensar é criticar livremente e é demonstrar de maneira autônoma, pressupondo o livre jogo das funções intelectuais e não o trabalho sob coerção e repetição verbal. O papel da educação, segundo Tognetta (2009a) é o de formar uma personalidade ética, compreendida como a possibilidade de se ver com valor e com dignidade e assim, construir imagens de si capazes de julgar moralmente e de se comover com a dor do outro.

Desta forma, Sampaio (2007) aponta que os trabalhos de Piaget e Kohlberg foram importantes para o desenvolvimento dos estudos sobre a moral e, consequentemente, para a própria Psicologia. A partir de tal perspectiva psicogenética, a moralidade adquiriu uma dimensão que evolui por meio das interações sociais e do desenvolvimento cognitivo e afetivo, não podendo ser apenas ensinada pelos conteúdos do currículo tradicional escolar. O autor também destaca que Piaget e Kohlberg sofreram críticas teóricas por alguns estudiosos que desconsideraram a importância dada por eles para a afetividade no campo da moralidade.

No entanto, como sabemos, Piaget (1976) defendeu que afetivo e cognitivo são aspectos inseparáveis, mas distintos, pois o afetivo depende da energia e o cognitivo da estrutura, sendo distinguíveis pela observação ou mensuração. Kohlberg (1992) afirmou que interpretaram

erroneamente sua teoria e a de Piaget, pois os dois propõem uma base estrutural comum e paralela entre a afetividade e a cognição, e que os julgamentos morais não podem ser considerados puramente cognitivos, pois também possuem componentes afetivos e motivacionais. Lind (2000b), por sua vez, defende que tanto afeto quanto cognição devem ser medidos como aspectos do mesmo conjunto de comportamentos. Com isso, justifica-se, a partir de três autores, a ligação entre afeto e cognição na construção da moralidade, mas também se destaca que, principalmente Piaget e Kohlberg, não estudaram profundamente a relação da afetividade, da cognição e da moralidade, deixando lacunas empírico-teóricas, que proporcionaram espaço para outros autores divergirem sobre as teorias construídas acerca da moralidade, como é o caso de Martin Hoffman, que investigou afetividade a partir da perspectiva desenvolvimentista, fora do âmbito clínico (SAMPAIO, 2007).

Hoffman (1987) em seus estudos do desenvolvimento da empatia sobre o julgamento e comportamento morais, compreendeu que a empatia é uma experiência em que o indivíduo vivencia uma resposta afetiva muito mais adequada a outro do que a si mesmo. Assim, a empatia aconteceria quando uma pessoa vivencia situações negativas, dolorosas, ou mesmo de perigo, despertando nos outros estados afetivos semelhantes aos que estão sendo observados.

Sampaio (2007) enfatiza que a Psicologia tem contribuído na investigação e compreensão do desenvolvimento moral, mas não caminha progressivamente na aplicação destes conhecimentos além dos contextos experimentais. Já a Educação trabalha no desenvolvimento social e moral de forma didática, enfatizando sobretudo os aspectos cognitivos e valorizando temas para a formação dos estudantes, que estejam voltados ao

ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho. A preocupação com a formação para a vida e para a atuação enquanto cidadão é deixada para segundo plano, ou mesmo esquecida pelo sistema educacional vigente.

A Educação precisa ser um espaço dialógico, que vise mais a afetividade e repense as noções de moralidade que são trabalhadas. Para isso, rever os objetivos da Educação e mesmo da Educação Moral é imprescindível para a interlocução e fortalecimento entre Psicologia e Educação. Quando se fala em educação moral, a consideração dos aspectos afetivos é tão importante quanto os cognitivos, pois moralidade não pode ser ensinada como qualquer outro conteúdo em que uma pessoa ensina e a outra aprende de forma passiva. As investigações sobre a moralidade e a afetividade têm evoluído nas últimas três décadas, contribuindo para o entendimento de tais processos, principalmente pelo estudo das teorias de Piaget, Kohlberg e Hoffman, nos contextos educacionais. Os Estados Unidos têm desenvolvido programas e novas tecnologias educacionais para o desenvolvimento sociomoral e afetivo neste contexto específico (SAMPAIO, 2007).

Com relação ao processo de mudança da educação moral, outros países já iniciaram tais mudanças, mas o Brasil caminha a passos lentos, com distanciamento entre a prática e a teoria. Poucas notícias de ações têm sido vinculadas como realmente eficazes. Uma das estratégias pode ser a criação de espaços educacionais em que os estudantes possam opinar e ser responsáveis pelas decisões, tendo o conhecimento sobre o desenvolvimento moral e afetivo como integrantes, também da formação dos educadores, e temas sobre ética, valores, direitos e justiça colocados

como discussão, sempre prevalecendo o respeito entre todos os integrantes do grupo (SAMPAIO, 2007).

Outro fator que necessita de discussões é o quanto a formação em Psicologia vem contribuindo para esta interligação entre afetivo e cognitivo a fim da construção da personalidade ética, pois ao longo do tempo houve uma separação nos estudos entre as dimensões cognitiva e afetiva, o que configura-se como uma das principais deficiências da Psicologia, tendo como base que este saber científico compreende o processo de pensamento como sendo um fluxo autônomo de pensamentos, que estão dissociados da plenitude da vida, das necessidades, dos interesses pessoais, bem como das inclinações e dos impulsos do indivíduo pensante (VIGOTSKY, 1993).

Com certeza, se não tivermos um projeto pedagógico do curso de Psicologia que contemple a interligação entre afetividade e cognição, bem como docentes que não compreendam a importância desta relação na constituição do sujeito em formação, inclusive nas relações que este estabelece com os indivíduos durante os processos de intervenção, não conseguiremos avançar em termos da construção da personalidade ética. A base (projeto pedagógico e atuação docente) dos cursos de graduação precisam passar por transformações para que estas possam atingir positivamente os estudantes e, consequentemente, que estas mudanças também atinjam as práticas profissionais. Formar psicólogos comprometidos com uma atuação mais ética da profissão (não seguindo apenas as regras colocadas pela profissão, mas que consigam refletir a respeito de tais regras), que consigam lidar com os seus sentimentos e percebem os sentimentos daqueles com quem se está trabalhando, que

estejam dispostos a querer com o outro, pensando no social, certamente é um grande desafio que se instaura.

A afetividade e suas primeiras implicações

Piaget (2014, p.39) compreende afetividade como sendo "os sentimentos propriamente ditos, e em particular, as emoções; as diversas tendências, incluindo "tendências superiores" e, em particular, a vontade". Para Tognetta (2009b), a afetividade pode ser entendida como uma energia presente desde o início da vida que nos direciona a nós mesmos e ao outro. Já La Taille (1996) afirma que a afetividade não é uma causa da inteligência, não vai engendrar e nem modificar as estruturas cognitivas, irá intervir no conteúdo das estruturas, mas não em sua construção e forma. Em cada estágio do desenvolvimento, são passíveis de se observar transformações coerentes em ambas.

Araújo (2003, p.156) define afetividade como sendo "um termo genérico que dá qualidade ao que é afetivo, que dá significado ao conjunto de afetos que sentimos em relação a nós mesmos e aos demais, à vida, à natureza, etc". Tassoni (2000) discute que há grande divergência quanto à conceituação dos fenômenos afetivos, pois, na literatura, encontra-se a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, como sinônimos. Mas ressalta que a afetividade tem uma significação mais ampla e refere-se às vivências dos sujeitos e a uma maior complexidade nas relações essencialmente humanas.

Velthuis e Ferreira (2004) compreendem que afetividade é a preocupação com os estudantes, ao reconhecê-los como autônomos, com experiências de vida diferentes da sua, que manifestam preferências e

desejos diferentes dos seus, aceitando-os e respeitando-os. Enquanto Pino (1993), diz que a afetividade enquanto entidade não existe, mas ela se dá na constituição enquanto qualidade da relação e envolve o que é significativo para o sujeito nesta relação.

Diversos autores vão discutir as ideias de Wallon para a afetividade. Ferreira e Acioly-Régnier (2010) por sua vez trazem que é um domínio funcional que inclui diversas manifestações que vão se complexificando com o desenvolvimento e que surgem de uma base orgânica e alcança relações dinâmicas com a cognição. Quando a teoria aponta esta base orgânica da afetividade, está resgatando o orgânico na formação do indivíduo, indicando que o meio social gradativamente transforma a afetividade orgânica e torna suas manifestações mais sociais. Eles acreditam que Wallon aponta para uma ligação entre afetivo, motor e cognitivo e para a integração dinâmica entre o orgânico e o social, compreendendo o humano de forma não fragmentada (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010). O ser humano é considerado integralmente, o que nos leva a refletir sobre as teorias que a educação vem seguindo ao longo do tempo, considerando a fragmentação do sujeito.

Outro autor a expor reflexões sobre a teoria de Henry Wallon é Galvão (2003) discutindo que a gênese dos processos psíquicos que constituem a pessoa, baseia-se numa perspectiva não fragmentada do desenvolvimento humano, buscando a compreensão deste, a partir do ato motor, da afetividade, da inteligência e das relações que o sujeito estabelece com o meio. A teoria se volta para o início da vida, ao mostrar que é o período em que as emoções são predominantes, e para isso deve estar aí a sua compreensão.

Mas, para Piaget, esta afetividade não é restrita às emoções e aos sentimentos, inclusive engloba as tendências e a vontade. Sendo que, quando fala da afetividade e da inteligência nas condutas, remete que toda conduta visa uma adaptação, e o desequilíbrio se traduz por uma impressão afetiva particular, que é a consciência de uma necessidade. Para tanto, inteligência e afetividade embora diferentes em termos de natureza, são indissociáveis na conduta da criança, existindo uma relação entre ambas, não permitindo uma conduta que seja unicamente afetiva ou cognitiva; no entanto, esta afetividade não traz uma modificação nas estruturas da inteligência, mas funcionando como um elemento enérgico das condutas do sujeito (SOUZA, 2003).

Quando se fala em teorias de desenvolvimento da afetividade, a abordagem piagetiana não costuma ser mencionada na mesma proporção que a psicanálise freudiana e a teoria de Wallon. Tal fator ocorre em decorrência de Piaget não considerar a afetividade como único fator no desenvolvimento ou no núcleo da personalidade, mas atribuir à afetividade função fundamental na construção dos conhecimentos sobre si, sobre o mundo e para o desenvolvimento psicológico integral. Piaget se opõe a ideia de afetividade que: a psicanálise apresenta como sendo intrinsecamente ligada à libido (energia sexual); e teoria de Wallon com a determinação de que as emoções se sobrepõem à inteligência, bem como a alternância no desenvolvimento entre a afetividade predominando sobre a inteligência e esta predominando sobre a afetividade (SOUZA, 2012).

Para Piaget (2014), a afetividade desempenha a função de uma fonte enérgica, da qual depende o funcionamento da inteligência, entretanto, não o de suas estruturas. Da mesma forma que para um automóvel funcionar precisa de combustível, mas este não modifica a

estrutura da máquina. Mas ao mesmo tempo que a afetividade intervém no funcionamento da inteligência, ela não gera as estruturas cognitivas, bem como não modifica as estruturas no funcionamento das quais intervém.

Observamos no desenvolvimento do sujeito um paralelismo ou uma correspondência estreita entre transformações afetivas e transformações das funções cognitivas ao longo dos seis estágios de desenvolvimento. Existe uma complementariedade entre os dois aspectos, pois a afetividade constitui a energética da conduta e a inteligência e a percepção irão constituir a estrutura dessas condutas, para tanto, em cada transformação da conduta haverá simultaneamente uma transformação da estrutura (que é uma transformação intelectual) e a transformação nas relações energéticas (que é uma transformação afetiva) (PIAGET, 2014).

A compreensão de como a constituição do afeto está presente na primeira relação estabelecida pelo bebê, que é com sua mãe, é fator de importância para posteriores discussões de como se dão o desenvolvimento da afetividade em relações posteriores. Para tanto, Winnicott (2001) compreende que o bebê não existe sozinho, mas deve fazer parte de uma relação. E neste desenvolvimento afetivo, o rosto da mãe, permite que a criança encontre a si mesma, pois o rosto da mãe irá refletir a imagem que a mãe está vendo, o bebê.

Para Tassoni (2000), a relação de ensinar e aprender, que se inicia no ambiente familiar, ocorre a partir da constituição de vínculos entre as pessoas. Esta relação é afetiva, pois é por meio de uma comunicação emocional que o bebê mobiliza o adulto e garante os cuidados dos quais necessita. Assim, "é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança

que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem" (TASSONI, 2000, p.3).

Nesta mesma linha de pensamento, Cunha (2012) diz que para que haja a conquista da atenção do aprendiz o primeiro caminho é o afeto. Este funciona como um facilitador para a educação, um mecanismo eficaz de auxílio ao professor, que assim como os pais, é um modelo de identificação do estudante. O professor, como uma mãe, deve olhar seus estudantes de forma individual e compreendê-los sempre pautando o que dizer a cada um deles por que os conhece. O professor, como um pai, que assume a posição de responsabilidade, atuando de forma a garantir que os direitos e deveres sejam tanto cumpridos quanto seguidos (SILVA, 2011).

Andersen (2011, p.13) destaca que "o afeto e o exercício dos limites são os elementos mais importantes nessa tarefa e devem ser compreendidos e treinados quase que diariamente, para que haja alguma eficácia nesse processo de transformação social". Contudo, o trabalho com a afetividade é fator de urgência na educação, desde a básica até a superior a fim de que consigamos formar sujeitos conscientes de seu papel de responsabilidade na construção do conhecimento e no respeito aos seus sentimentos e os dos demais.

A afetividade sendo trabalhada desde a educação infantil até a graduação

Para que seja possível desenvolvermos propostas pedagógicas construtivistas nos espaços de aprendizagem, os professores necessitam compreender sobre o desenvolvimento moral da criança, mas muitos professores dizem desconhecer a obra de Piaget sobre o desenvolvimento

moral. É este conhecimento que pode auxiliá-los na condução das atividades pedagógicas que visem a construção da autonomia moral, base para uma sociedade democrática. O trabalho com a temática da ética é tido como um tema transversal, mas funcionando muitas vezes, apenas, como um substituto dos horários vagos, e não como um projeto prioritário da escola, que vise a formação de cidadãos e a discussão de questões éticas e morais (LIMA, 2011).

A escola precisa trabalhar a afetividade considerando três dimensões: as relações estabelecidas com a autoridade; as relações com seus pares; e as relações que a criança estabelece consigo mesma. A escola vem utilizando uma formação moral baseada no medo, na obediência e no dever, mas a afetividade deve fazer parte do currículo escolar ocidental. As regras da escola vão existir, mas é importante que crianças e adolescentes participem das decisões quando se tornar necessária a existência de uma regra (TOGNETTA, 2009b).

A afetividade não deve se limitar apenas às manifestações físicas de carinho ou de elogios superficiais. Quando se adequa a tarefa às possibilidades do estudante, fornecendo-lhe suporte para a realização das atividades confiando na sua capacidade, demonstrando atenção às dificuldades e problemas apresentados pelos estudantes, determinam formas de atuação refinadas em relação à comunicação afetiva. Experiências deste tipo, permitem trocas afetivas positivas nos espaços de aprendizagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança dos estudantes quanto as suas capacidades e decisões (TASSONI, 2000).

Leite (2006) acredita que a experiência afetiva, seja prazerosa ou aversiva, depende da qualidade da mediação que o sujeito vivencia, durante a relação com o objeto. Portanto, a relação estudante-professor precisa ser

pensada como fundamental para que haja a construção do conhecimento, atuando o professor como mediador desta relação afetiva. Moreno *et al.* (1999) apresentam que quando falta aos estudantes a educação da própria vida afetiva e o desconhecimento das formas de interpretação e de respostas adequadas perante as atitudes, condutas e manifestações emotivas das demais pessoas, eles ficam à mercê do ambiente que os rodeia e do qual pode abundar modelos de resposta agressiva, descontrolada e ineficaz diante dos conflitos interpessoais, que, com frequência, apresentam-se em todas as formas de convivência social. Assim, os sentimentos podem permitir uma ligação entre conhecimento cotidiano (experimentado no dia a dia) e conhecimento acadêmico (procedimentos e técnicas de reflexão sobre parcelas da realidade).

Souza, Petroni e Andrada (2013) chamam a atenção para a urgência da criação de espaços para a elaboração de questões afetivas na escola, tanto de docentes quanto de estudantes. Sendo o psicólogo escolar um atuante para assegurar, preventivamente, a oportunidade de que professores e estudantes possam manifestar emoções e sentimentos, sejam escutados e elaborem essa reflexão por meio de um processo de conscientização sobre o que vive e o porquê de viver desta forma. Estes momentos também se configuram como importantes por avançar no processo de constituição identitária dos estudantes e dos professores enquanto sujeitos-cidadãos. E em pesquisas desenvolvidas Souza, Petroni e Andrada (2013), apresentam que se pode evidenciar que os professores destacam o estabelecimento de vínculo e construções afetivas dentro da escola como necessários. Mas ao mesmo tempo em que buscam essas vivências no ambiente de ensino, estão perdidos, sem saber lidar com seus afetos e os de seus estudantes, não tendo consciência do quanto os afetos

podem contribuir, facilitar a prática docente e que deve haver intervenções nas relações afetivas e não apenas cognitivas, a fim de considerar que o aprendizado envolve o cognitivo, o afetivo, o biológico e o social.

Moreno *et al.* (1999) dizem que os aspectos cognitivos e afetivos da personalidade não podem ser considerados como opostos, e a educação não pode voltar-se apenas para um deles e excluir o outro. São necessárias mudanças na educação, principalmente que repensem o currículo, sem temer prejudicar diversos interesses antigos. Tal mudança deve permitir uma aprendizagem emocional importante na resolução dos conflitos cotidianos (ARAÚJO, 2003).

Arantes (2003) conclui que a dimensão afetiva da personalidade precisa ser trabalhada na escola, de forma transversal, relacionando a temática com as demais disciplinas que compõem o currículo. A autora propõe que os sentimentos pessoais e interpessoais sejam assumidos como objeto de conhecimento, assim como as outras disciplinas. Desta maneira, esta forma de conceber a educação não seria apenas um apêndice, mas uma finalidade principal da educação. Segundo Sampaio (2007), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a educação deve estar preocupada, não exclusivamente com os conteúdos acadêmicos, mas com a formação de cidadãos que sejam comprometidos com o meio ambiente, a diversidade cultural, a dignidade e a valorização da vida humana. Indo mais além, com a formação e a transformação de valores e atitudes, inclusive com os conhecimentos e valores trazidos dos diversos contextos de que os estudantes participam. Mas sabemos que as ações propostas pelos PCN's nem sempre conseguem ser efetivadas na prática, por diversos fatores que as impedem, como os culturais, econômicos e políticos, mas uma maior aproximação entre a Psicologia e a educação podem colaborar

para que haja uma transformação das propostas dos PCN's em ações de âmbito público mais efetivas, desafiando o paradigma racionalista/intelectualista vigente no sistema educacional (SAMPAIO, 2007).

Uma consciência moral autônoma considerada verdadeira é aquela em que há a prevalência do respeito mútuo e da cooperação, e na qual a afetividade seja um fator responsável pela mobilização de ações pessoais e interindividuais (SAMPAIO, 2007). Lind (2007) compreende que a missão da escola e da universidade, bem como a dos pais e das instituições formadoras de crianças e adultos está em desenvolver as competências morais, sociais e emocionais, conjuntamente com o conhecimento técnico. Desta forma, a educação moral é considerada um processo de aprendizagem e desenvolvimento, além da aquisição de habilidade. O autor também considera que o homem é um ser moralmente educável, e o desenvolvimento da moral depende da educação.

Com esta compreensão, Goergen (2007) diz que a escola deve despertar no indivíduo a consciência de sua própria realidade, de sua história, e criar condições para que possa ser protagonista de sua identidade, construindo-se de forma moralmente autônoma e conduzindo seu destino na sociedade. Para tanto, a instituição escolar precisa oferecer oportunidades para que os estudantes assumam responsabilidades e tenham uma Reflexão Dirigida, podendo integrar conceitos de moral e ética às suas práxis (BATAGLIA; BORTOLANZA, 2012). Quando falamos nesta integração teoria, técnica e prática, possibilitamos ir além dos espaços de aprendizagem, das disciplinas curriculares ou das paredes do ambiente de trabalho, estamos incutindo no indivíduo a responsabilidade pelas atividades que desenvolve, o seu envolvimento com a vida de outras pessoas, no caso da Psicologia, a ética do cuidado de

trabalhar com os sentimentos e afetos daqueles que recorrem a um profissional psicólogo.

Uma outra questão é a introdução de temas morais no currículo escolar, pois tal atitude permite o compartilhamento de diferentes opiniões sobre os problemas morais, permitindo, inclusive, o compartilhamento das razões sob as quais opiniões dos envolvidos se baseiam. Quando os professores favorecem o aparecimento de conflitos cognitivos e estimulam a tomada de uma perspectiva social, como por meio de situações-problemas (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1984), estão permitindo o desenvolvimento moral de seus estudantes. Os autores complementam que os professores também precisam estar preparados para fomentar sua própria consciência de temas morais e da dimensão moral envolvida nas interações entre professor-estudante, bem como refletir sobre quais são as características do grupo com o qual está trabalhando, pois, a partir da consideração destes pontos, as experiências educativas poderão ser mais eficazes e favorecerão um maior estímulo para o desenvolvimento da moralidade.

Em contrapartida ao discutido anteriormente, Bordignon (2011) acredita que não há conscientização, muito menos transformação social e educacional, se aqueles que compõem a sociedade, os líderes, os educadores, não chegarem o nível pós-convencional de desenvolvimento moral.

> Os professores da educação superior, formadores de profissionais para a educação básica e superior necessitam do desenvolvimento dessa capacidade reflexiva e, consequentemente, chegarem aos níveis mais elevados de moralidade, isto é, do nível baseado em princípios, onde a consciência moral passa a atribuir um valor moral à coerência interna

> da pessoa e aos valores e princípios sociais internalizados (BERETA, 2014, p.159).

Quadros *et al.* (2010) complementam que, na comparação entre o foco de atenção do professor de Ensino Superior e do professor da Educação Básica, é possível perceber que o professor das séries iniciais foca nos estudantes o seu trabalho e desenvolve uma relação de afetividade com os sujeitos aprendizes. Com a passagem pelos níveis de ensino, mudanças vão acontecendo nessa relação e o professor começa a focar o seu trabalho no conteúdo. Situação esta presenciada como uma necessidade de cumprimento de cronogramas e conteúdos que vem assumindo dimensões cada vez maiores na realidade da educação brasileira.

Veras e Ferreira (2010) destacam a importância da afetividade no processo de desenvolvimento do indivíduo e na relação com o outro, devido ser por meio desse outro que o sujeito se delimita como pessoa nesse processo em permanente construção. Para tanto, a educação precisa assumir a formação integral do ser humano, perpassando pela necessidade de assumir a discussão da temática da afetividade. Assim, surge a crítica sobre os moldes que a educação vem assumindo ao longo de décadas, de um regime autoritário sobre o conhecimento. Pensando no Ensino Superior, o professor deve estar envolvido em todo o processo, considerando a afetividade como parte do desenvolvimento, pautando-se na formação integral dos estudantes e em uma vivência positiva da aprendizagem.

A afetividade é um fator de importância no desenvolvimento do sujeito e na relação que ele estabelece com o outro, pois é nesta interação que nos constituímos enquanto pessoa, em um processo que está em

constante construção. Para tanto, é imprescindível que o professor que atua no ensino superior se envolva neste processo, e considere a afetividade parte do desenvolvimento, e busque a formação integral dos graduandos, bem como priorize uma vivencia positiva da aprendizagem (VERAS; FERREIRA, 2010).

Quadro *et al.* (2010) consideram que acontece um distanciamento na relação entre professores e estudantes, nos cursos de graduação, não tendo claro para os estudantes o que o professor espera deles e para o professor o que os estudantes esperam dele, provavelmente pelos sujeitos não conhecerem as expectativas de cada um nesta relação. Com isso, o trabalho neste universo de diferentes pessoas é desafiador para os professores e o gerenciamento dos espaços de aprendizagem torna-se uma tarefa que precisa ser melhor compreendida pelas instituições básicas e superiores de ensino, bem como melhor discutidas nos cursos de formação dos professores.

Libâneo (2006) destaca que a escola se torna um local para a formação teórica e crítica, sendo um espaço para o desenvolvimento da razão, da reflexividade, da cultura crítica, propiciando autonomia, a autodeterminação, a emancipação intelectual e social. Mas, para que seja possível um estudante crítico-reflexivo, é fundamental que ao seu lado esteja um professor crítico-reflexivo. Para Ferreira e Acioly-Régnier (2010), a educação comprometida com a reflexão amplia e resgata fundamentos da razão formativa – a humanização, implicando novos desafios tanto para a educação quanto para a escola, como por exemplo, o lugar da afetividade e de suas relações com a cognição na educação. Aspecto já discutido anteriormente na interligação entre afetividade e cognição na construção da personalidade ética.

Araújo (2003) destaca que, para que a escola promova a formação ética, é preciso o emprego de formas e linguagens mais eficientes, elucidando a projeção de sentimentos positivos, pois caso contrário, com o trabalho de valores de forma maçante e enfadonha, passam a adquirir novo significado, e deixam de ser a finalidade da educação, e sim um meio para conhecerem a si mesma e o mundo onde vivem.

Terminamos estas reflexões compreendendo a necessidade do trabalho com a afetividade durante a graduação em Psicologia, pois, com certeza, durante sua prática profissional, o psicólogo irá trabalhar com ela. Tal fato é também justificado por Freud (1982) que, na prática clínica, "o analisando tem que lembrar algumas experiências e as noções afetivas suscitadas por elas e ligadas a elas". Pinto (2005) complementa que, quando o psicólogo organiza psiquicamente as diversas experiências do cotidiano, junto ao seu sujeito atendido, utiliza a afetividade para a solução de uma situação que está gerando conflito. Conclui dizendo sobre a importância da incorporação da afetividade no estudo psicológico, pois "ela estaria unida ao domínio do mundo subjetivo do ser humano, fazendo parte fundamental do funcionamento psicológico, mais precisamente do raciocínio" (PINTO, 2005, p.49). Bock (1999a, p.198) também defende que tanto as emoções como os sentimentos são os alimentos do psiquismo e fazem parte das manifestações da vida, por isso, "necessitamos deles porque dão cor e sabor a nossa vida, orientam-nos e nos ajudam nas decisões".

Contudo, trabalhar com o outro pressupõe o trabalho com a sua afetividade. Para tanto, a discussão proposta até aqui justifica a necessidade de que os cursos de formação em Psicologia estejam preocupados com a dimensão afetiva, além da cognitiva, na formação do psicólogo, a fim de

que as práticas profissionais estejam mais voltadas para a constituição do sujeito enquanto autor de sua história e o papel deste, nas transformações sociais.

Desenvolvimento moral segundo Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980), epistemólogo e psicólogo suíço, teve a influência do filósofo alemão Imanuel Kant (1724-1804), que começou a entender a moral como sendo um fio condutor que permite julgar as ações e os costumes de diversos povos (KANT, 1974). O mesmo autor apresenta a existência de duas tendências morais (heteronomia e autonomia), que conduzem a pessoa e irão determinar a relação estabelecida com as regras, as normas e as leis. Ele entende heteronomia como sendo a obediência cega às regras, sem que haja uma consciência do significado delas, ou ainda, que o ser heterônomo é guiado por regras que vêm dos outros e que não são construídas, nem mesmo elaboradas pelo próprio sujeito. Por autonomia compreende o respeito à determinadas regras construídas pelo sujeito para si, que são baseadas em princípios de igualdade e equidade. Assim, para Kant, agir moralmente implicará na condição do princípio de universalidade, em que o bem deve ser um bem para toda a humanidade, e não para culturas isoladas (LEPRE, 2005).

A obra de Jean Piaget intitulada *O Juízo Moral na Criança*, que foi publicada pela primeira vez em 1932, propõe a compreensão do juízo moral do ponto de vista da criança, bem como descreve as regras morais que são estabelecidas durante o seu desenvolvimento. No entanto, Piaget não aprofundou suas pesquisas nesta área por estar envolvido com questões como o problema epistemológico ou pela posição que ocupava no Instituto Jean Jacques Rousseau (LIMA, 2004; 2011). Mas Sampaio (2007) destaca

que, na referida obra de Piaget, há relatos de diversos experimentos que demonstram que a moralidade vai se desenvolvendo com os anos e de acordo com as aquisições cognitivas e afetivas que o indivíduo vai conquistando. O campo de estudo da educação moral vem crescendo constantemente, produzindo novas teorias e propostas de intervenção.

Bataglia (1996) apresenta que Piaget descreveu o processo de desenvolvimento moral a partir de quatro momentos básicos, nos quais a criança irá evoluir de um estado de inserção social inconsciente até um estado de percepção mais nítido sobre o contexto social. Com a interação, a criança reconhece as relações socais que a cercam e que estão codeterminando a sua vida, até a constituição de valores próprios, que determinem a sua própria individualidade. Com isso, há a passagem de um estágio pré-moral (autocentração), para um estágio de moralidade heterônoma (realismo moral), para o de transição entre moralidade heterônoma e autônoma (não obediência rígida às regras), atingindo um estágio de moralidade autônoma (em que o cumprimento do dever é relativizado).

Atualmente, podemos entender melhor que Piaget não elaborou uma teoria que contemplasse estágios de desenvolvimento moral, o que ele identificou são atitudes dominantes que foram apresentadas por alguns sujeitos, em determinadas idades, nos estudos realizados (VINHA, 2000; VIDIGAL, 2011). Ou ainda, podemos falar em tendências dominantes para o desenvolvimento moral dos sujeitos.

No *Juízo Moral da Criança*, o celebre autor estudou o jogo de bolinhas de gude, o qual era um jogo comum aos meninos pesquisados e os jogos de pique e amarelinha, comuns às meninas. Elaborava questões morais no formato de dilemas ou perguntava livremente às crianças de 6 a

12 anos, sempre procurando estabelecer relação entre o respeito e a moralidade. O inquérito sempre foi considerado por Piaget importantíssimo para o melhor entendimento da estruturação do pensamento da criança e das relações que esta estabelece com o meio (LIMA, 2004).

Neste estudo, Piaget concluiu que há quatro estágios tendo em vista a prática das regras. No **Primeiro Estágio - Motor e Individual (que segue até dois anos)** a criança estabelece um processo de adaptação efetiva, manipulando as bolinhas de forma exploratória e na utilização como diversos objetos a fim de estabelecer uma ritualização. No **Segundo Estágio – Egocentrismo Infantil (de 2 até 5 ou 6 anos)** a criança durante o jogo considera as regras como sagradas e imutáveis, sendo avessa à mudanças, mas existe a característica de que por haver uma desorganização da memória da criança até cerca de sete anos, durante um jogo, se as regras forem modificadas, as crianças imediatamente não aceitam, mas depois elas concordam; fato que é justificado por Piaget como uma imitação que a criança faz dos outros e quando estão jogando sozinhas modificam as regras sem perceberem. No **Terceiro Estágio – Cooperação (de 7 a 12 anos)** a criança conhece as regras e aceita as mudanças, mas o grupo precisa estar de acordo com elas; no entanto, há a presença de infinitas regras concomitantes quando estão jogando juntas. No **Quarto Estágio – Organização do Pensamento e Autonomia (11 a 12 anos)** as crianças sentem prazer na disputa, mas interagem com as regras, que são mutáveis e decididas pelo grupo (PIAGET, 1994; LIMA, 2004).

A partir destas interações Piaget relacionou a questão moral com o jogo de bolinhas de gude, concluindo que existem três regras: **Regra Motora** – está associada à fase pré-verbal, pois a criança estabelece uma

ritualização de sua ação para com os objetos e, assim, os elabora; **Regra Coercitiva** – a criança considera as regras como sagradas e imutáveis, pois o adulto que informa as regras é compreendido como superior e inatingível; **Regra Racional** – o quase adolescente compreende as regras como modificáveis, a partir de decisão do grupo, atendendo aos desejos e necessidades do mesmo (PIAGET, 1994; LIMA, 2004).

Piaget também considerou que as crianças aplicam responsabilidades diferentes em seus julgamentos morais. A criança mais nova aplica a **Responsabilidade Objetiva**, julgando os atos pelas suas consequências e não pelas suas intenções, sendo que a consciência da regra acontece externamente, mas junto ao indivíduo, sem que seja introjetada por ele. Já crianças mais velhas aplicam a **Responsabilidade Subjetiva**, que acontece em decorrência da primeira pelo desenvolvimento do juízo moral e pelo desvencilhamento da criança em relação à coação do adulto e o alcance da cooperação. Nesta última responsabilidade, há o descentramento do egocentrismo, o início da percepção de intenção sob os atos, a veracidade, o desenvolvimento da inteligência psicológica e a cooperação (PIAGET, 1994; LIMA, 2011).

Vidigal (2011) complementa que, para Piaget, quando a criança nasce, ela vivencia a fase da anomia, pois há um desconhecimento das regras sociais, com isso não as considera. Quando a criança é inserida no mundo das regras, ela ainda não as valida, mas as segue em função da autoridade que as impõe, estando na fase da heteronomia. Quando ela não se prende mais à regra em si, considera o princípio que a rege e aceita a mesma, porque tem consciência de sua necessidade, tendemos a uma autonomia.

Com a pesquisa apresentada no *Juízo Moral da Criança* podem ser destacados dois períodos de experiência do indivíduo com a moralidade: a Moral Heterônoma, na qual o adulto exerce controle externo sobre o juízo moral da criança, pois a ordem e os exemplos vêm dos adultos, obrigando o sujeito a promover uma seleção de seus comportamentos para ser aceito e participar do grupo; e a chegada à Moral Autônoma, quando a capacidade de raciocínio lógico e reversível, juntamente com as estruturas de tomada de consciência sobre a construção das regras e a possibilidade de modificá-las vão se desenvolvendo (LIMA, 2004). Puig (1998) considera que um indivíduo autônomo é aquele capaz de agir de acordo com a própria vontade.

Vidigal (2011) traz que, para Piaget, na autonomia será considerada a reciprocidade nas relações e a necessidade das normas morais e princípios passarem pelo crivo da inteligência para que haja legitimação. Também acrescenta que o estudo piagetiano está baseado não nas ações morais, mas no juízo, considerando a necessidade das operações lógicas (pensamento reversível) e de conservação de valores.

Piaget investigava, com a aplicação de dilemas morais simples, as concepções que crianças de diferentes idades possuíam sobre as regras dos jogos, entre elas a mentira, o roubo e a justiça. O autor também usava como estratégia de investigação o pedir para as crianças brincarem com ele, bem como ensiná-lo a como se comportar perante as regras dos jogos, sempre fingindo não as conhecer para assim poder questionar às crianças conforme o prosseguimento do jogo. Crianças de pouca idade demonstravam comportamentos heterônomos diante de questões morais, acreditando no respeito unilateral e na figura de autoridade. Compreendeu que crianças que tinham em torno de cinco anos não eram capazes de

refletir autonomamente questões morais, de estabelecer questionamentos sobre convenções sociais e de construir sua consciência moral de forma independente da dos adultos. Tal autonomia somente é possível a partir do momento que fatores cognitivos, afetivos e sociais interajam adequadamente, inclusive quando ocorre a diminuição do egocentrismo, a descentração cognitiva, as relações sociais, a cooperação, o respeito mútuo, a possibilidade de reconhecer-se como igual perante aos demais, a compreensão de que as noções morais estão relacionadas com o estabelecimento de acordos sociais e a perspectiva grupal (SAMPAIO, 2007). Piaget ([1944] 1977, p.199) expõe que o significado essencial do universo moral não está na regra geral, mas sim na "coerência interna das condutas, a reciprocidade".

Sampaio (2007) relata que, nas obras de Piaget, a moralidade se desenvolve paralelamente à afetividade, mas o epistemólogo suíço acredita que não podemos falar de estágios de desenvolvimento moral, devido às grandes variações entre o moral e os valores culturais. Em algumas situações, há a prevalência de julgamentos heterônomos também em adultos, o que o levou a considerar correto falar em diferentes fases de heteronomia e autonomia, inclusive considerar o contexto nos quais as investigações são realizadas.

Piaget acreditava que as interações sociais poderiam possibilitar o desenvolvimento da consciência moral autônoma, pois permitiam que as pessoas se descentrassem cognitivamente e enxergassem a realidade de acordo com diferentes pontos de vista, respeitando as opiniões e valores de outras pessoas. Desta maneira, desconstrói-se a perspectiva de que pais e professores possam ensinar crianças sobre noções de certo e errado, de justiça e injustiça, por meio da coerção e da imposição de normas e valores

(SAMPAIO, 2007). Pois para que haja uma evolução do julgamento moral deve-se ter por base a dimensão heteronomia-autonomia, em que a evolução passa de uma moral imposta pela autoridade (vinda de fora) para uma moral que seja autônoma (parte da consciência individual) (BIAGGIO, 2006).

Desta forma, a convivência com outros indivíduos é fundamental para que haja o desenvolvimento da inteligência da criança, bem como para a socialização e a cooperação. Puig (1988, p.80) destaca "que um sujeito é autônomo quando é capaz de agir de acordo com sua própria vontade. No entanto, isso não impede que se possa agir como juiz de si mesmo, mas por delegação de uma instância alheia: pode-se usar a consciência moral de modo heteronômico". Podemos enfatizar que a consciência moral permite que tenhamos sujeitos mais crítico-reflexivos de seu papel social e de seu posicionamento sobre a realidade que nos cerca. E para o desenvolvimento dessa moralidade, é de fundamental importância que estejam presentes a competência no enfrentamento de deveres e dilemas éticos da profissão docente, sendo fator de destaque para a formação continuada do professor (BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011), que muitas vezes deixa para segundo plano a reflexão de tais fatores.

Bataglia (2001) discute que, para Piaget, o desenvolvimento moral não está reduzido a um processo de aculturação, nem ao registro de normas e valores culturais, nem ao processo de deflagração de normas e valores, mas pautado nas trocas entre o indivíduo e o meio. Bataglia (1996) também complementa que, quando pensamos em um nível de desenvolvimento moral inferior, podemos compreender um relacionamento com o outro e consigo mesmo prejudicados devido ao

autoconhecimento e ao desenvolvimento social, pois há ausência de reversibilidade e de perspectiva social. Em suas pesquisas com psicólogos, a referida autora conclui que é interessante uma reflexão sobre o nível de desenvolvimento moral desses profissionais, pois é esperado que os psicólogos (que têm a função de auxiliar o desenvolvimento do ser humano) alcancem um desenvolvimento moral superior, baseado em um senso de justiça, em que haja o predomínio de escolhas universais e autônomas. No entanto, as discussões propostas são a de revermos a formação dos psicólogos no Brasil, a fim de melhor entendimento de como a graduação está contribuindo para a construção de uma personalidade ética destes futuros profissionais.

Discussão de Dilemas Morais segundo Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg nasceu em Nova York no ano de 1927 e faleceu em Winthrop, no ano de 1987. Em 1945, engajado na Marinha Mercante, ajudou refugiados a escaparem para a Palestina. Seu interesse sobre o desenvolvimento da moralidade e a noção de justiça pode ter surgido no período que ficou em um campo de concentração. Fez Bacharelado na Universidade de Chicago e queria se tornar psicólogo clínico, mas foi encantado com as ideias de Piaget sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes, que contribuíram para a sua tese de doutorado em 1958, em que ampliou a obra de Piaget e propôs seis estágios na identificação do desenvolvimento moral (VIDIGAL, 2011).

Segundo Kohlberg, Power e Higgins (1997), Kohlberg realizou um estudo longitudinal de 20 anos para justificar que os níveis de juízo moral que foram identificados por ele estavam ligados aos estágios piagetianos. Na década de 1960, desenvolveu uma teoria cognitivo-evolutiva de

moralização para explicar a interação do indivíduo com o meio ambiente, a passagem do sujeito para a etapa seguinte, porque o desenvolvimento de alguns sujeitos é maior do que o de outros, e a relação entre cognitivo, sentimentos e ações morais. Já, no final da década de 1960, concentrou na aplicação da teoria de desenvolvimento moral na educação. Os trabalhos de seu estudante Moshe Blatt contribuíram para essa segunda fase de sua carreira profissional.

Sua teoria cognitivo-evolucionista traz as discussões sobre o conceito de estágio e a reorganização sequencial relacionada com a idade e desenvolvimento de atitudes morais (KOHLBERG, 1984). Acreditava que as estruturas sociais são necessariamente dependentes das estruturas cognitivas, da mesma forma que os afetos e as atitudes dos sujeitos. Uma estrutura não se distingue da outra, assim as ações morais apresentam também um elemento cognitivo formal (LIMA, 2004).

Entretanto, estes estudos deram sequência às pesquisas de Jean Piaget, com destaque para o método clínico, no qual os participantes precisavam explicar suas repostas. Para tanto, os dilemas morais utilizados por ele em suas pesquisas, precisavam de resolução a partir do relato de situações em que o conflito estava instaurado. Um dos dilemas morais mais conhecidos é o Dilema de Heinz, no qual um esposo precisava conseguir um remédio para sua esposa, que estava com câncer, quase à morte, mas o farmacêutico estava cobrando dez vezes mais pelo preço do remédio. O esposo pediu dinheiro emprestado, mas não sendo suficiente para a compra, e não obtendo o desconto ou o parcelamento do valor do remédio decide por assaltar a loja para roubar o mesmo para a sua esposa, em um ato de desespero. (BIAGGIO, 2006). O dilema coloca em embate o conflito de se dever ser respeitada a lei e não roubar o remédio ou se a lei

deve ser desrespeitada e salvar a vida de outra pessoa. A justificativa dada pela pessoa é de real importância para a compreensão do desenvolvimento moral da mesma (BERETA, 2014). O inquérito realizado após a apresentação do dilema moral estabelece parâmetros de respostas para auxiliar nesta compreensão do estágio de desenvolvimento moral. Segundo Biaggio (2006), poderiam ser realizadas perguntas como: E se ele não gostasse da mulher, ainda assim deveria roubar o remédio? E se fosse um amigo? E se fosse um estranho? E se fosse um animal doméstico? Você acha que as pessoas devem fazer tudo para obedecer à lei?

Vidigal (2011) discute que nos dilemas não existe uma solução mais desejável de forma evidente, mas que as duas alternativas têm uma equivalência em importância ou desejabilidade, acarretando em uma dificuldade de se posicionar frente a elas. Essas alternativas envolvem valores morais que são analisados na tomada de decisão, entendendo qual valor é mais importante e o porquê. A partir da resposta do sujeito ao dilema, Kohlberg avaliava o pensamento utilizado nesta tomada de decisão, classificando a resposta nos estágios. Assim, a evolução dos estágios acontece por uma estrutura de pensamento e não simplesmente pelo conteúdo.

Quando são discutidas as descobertas de Kohlberg sobre a moral, estas são apresentadas em estágios, pois são construções tipológicas que trazem diferenças qualitativas para as organizações psicológicas de evolução, sendo que são previsíveis em escala ordinal. Lima (2004, p.15) continua enfatizando que "Kohlberg acreditava que uma parte essencial da estrutura de cada estágio era sua perspectiva sociomoral, pois isso confrontava a perspectiva cognitivo-evolutiva com a perspectiva da socialização no desenvolvimento moral". Assim, Lind (2000b) considera

que as pesquisas de Kohlberg pertencem ao grupo das teorias cognitivo-evolutivas, porque as transformações básicas das estruturas cognitivas resultam dos processos interacionais entre o organismo e o meio. Foi dado grande destaque à cognição e às competências morais, transcendendo o discurso religioso e político, e possibilitando o conhecimento científico sobre a educação moral sistemática e o estabelecimento de bases para a mensuração das competências morais. Estas, por sua vez, foram definidas por Kohlberg (1964, p.425) como "a capacidade de tomar decisões e julgar moralmente (isto é, baseado em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos". A competência moral tem como caraterística um alto nível de diferenciação e integração do comportamento de julgar moralmente (KOHLBERG, 1984). Para Lind (2000b), um indivíduo pode ser considerado moralmente consistente e integrado se seguir regras morais sob variadas condições, e não as usar somente para racionalizar decisões não-morais. Desta forma, o mesmo autor propõe que a moralidade não é apenas um problema de ideais morais ou atitudes, mas tem um aspecto cognitivo ou de competência. Sabemos que não devemos esperar que a pessoa raciocinasse da mesma forma nos dilemas, e que apresentasse o mesmo estágio de desenvolvimento moral, pois existem dilemas que são universais e dilemas da vida que podem apresentar estágios de desenvolvimento moral mais baixos, por invocação da regra "olho por olho, dente por dente" (LIND, 2000b). Portanto, não significa que a pessoa não seja competente, mas que ela pode apresentar consistência e coerência mesmo em dilemas que não exijam dela alto nível de argumentação (BERETA, 2014).

Biaggio (2006) indica em seus estudos que Kohlberg defende a sequência de estágios de desenvolvimento moral, que trataremos a seguir,

como universal, pois todos os sujeitos, independentemente de qual cultura estejam inseridos, passarão pela mesma sequência e ordem, no entanto, tal universalidade não determina que os sujeitos atinjam os estágios mais elevados do desenvolvimento moral. Vidigal (2011) discute que tal teoria é universal, pois a estrutura que utilizamos para raciocinar moralmente está presente em todas as sociedades pesquisadas por Kohlberg.

Bataglia (1996) explica a teoria kohlberguiana dizendo que o sujeito irá progredir progressivamente pelos níveis e estágios de desenvolvimento moral, mas com velocidades que vão depender da cultura em que está inserido e do próprio sujeito. Pode haver um estacionamento do sujeito em algum nível ou estágio, mas ele prosseguirá na sequência que foi prevista. Bataglia (1996) também discute que o estágio não irá definir o conteúdo, mas sim a estrutura e o modo de raciocínio, pois dois sujeitos podem apresentar opiniões diferentes quanto a uma questão e mesmo assim, pertencerem ao mesmo estágio de desenvolvimento moral.

Kohlberg desenvolveu uma estrutura madura e elaborada a respeito dos três níveis de desenvolvimento sociomoral, tendo dividido esta estrutura em seis estágios. No nível pré-convencional verificamos a presença de uma moralidade heterônoma, de individualismo, de uma intenção instrumental e de troca. Já no nível convencional percebemos a presença de expectativas interpessoais, relações de mutualidade e conformidade interpessoal, de um sistema social e de consciência. No último nível, que é o pós-convencional, os princípios éticos são universais, existe um contrato social ou de direitos individuais (LIMA, 2004). Na compreensão de Bataglia, Morais e Lepre (2010) no nível pré-convencional a pessoa promove um julgamento do certo e do errado, simplesmente a partir de interesses próprios, mas com medo de que

aconteça uma punição por tal ação; no nível convencional as ações são consideradas moralmente corretas quando ligadas a convenções e regras sociais que são determinadas por figuras de autoridade ou instituições sociais; no nível pós-convencional a ação está pautada nos princípios morais universais, e não mais por regras sociais, pois a há o pensamento de reciprocidade, igualdade, de ética, de princípios e de valores gerais.

Tratando mais detalhadamente de cada nível de desenvolvimento moral, as explicações de Lima (2004) são acessíveis ao destacar que no **pré-convencional** estão as crianças abaixo de nove anos, alguns adolescentes, e muitos dos adolescentes e adultos delinquentes. Neste nível, há a compreensão das normas e regras sociais, bem como não colabora para a manutenção das mesmas, pois ainda são exteriores ao sujeito. Os fatos são considerados pelas consequências e não pelas intenções. Tenta não romper com as normas para não ser castigado, bem como a aplicação das regras é literal, segue as normas somente por interesse próprio e tem uma perspectiva individualista e concreta. Já em relação ao raciocínio moral, vai compreendendo que as pessoas apresentam diferentes interesses pelas questões, passando a desenvolver uma relatividade moral, mesmo sem meios para solucionar de modo satisfatório a questão.

No **nível convencional**, formado pela maioria dos adolescentes e adultos, manisfesta uma conformidade com as regras sociais e tenta mantê-las, sempre baseando na autoridade. Seus pontos de vista são regulados por meio dos pontos de vista das demais pessoas, considerando a regra de fazer para os outros aquilo que queremos que façam para nós. Em relação ao raciocínio moral, as perspectivas do sujeito são coordenadas com as perspectivas de terceiros, que são representadas pelo grupo e por normas morais, desde que partilhadas entre eles. Mas as normas morais podem ser

discutidas e transcendentes de acordo com particularidades (intenção e os motivos – bons e maus) (LIMA, 2004).

No **nível pós-convencional**, no qual encontramos uma minoria de adultos depois dos 20 anos, os valores são definidos pelos princípios auto escolhidos, as questões que são de legalidade e moralidade, bem como suas perspectivas são reguladas pelos contratos e mecanismos formais, considerando que o bem maior é aquele que atinge o maior número de pessoas. Já quanto ao raciocínio moral, as leis são válidas se preservarem e protegerem os direitos humanos fundamentais, e para o bem-estar dos indivíduos, precisa ocorrer um contrato social que seja aceito livremente pelos mesmos. Os princípios de justiça, igualdade, equidade, respeito e universalidade são características deste nível de desenvolvimento moral (LIMA, 2004).

A partir desta apresentação dos níveis de juízos morais, Menin (1996) destaca que estes podem atingir seis estágios (1, 2, 3, 4, 5, 6). Nos estágios 1 e 2 (que compreendem o nível pré-convencional) há a predominância de noções hedonistas, egoístas e de interesse pessoal. Nos estágios 3 e 4 (no nível convencional) estão presentes as convenções sociais, a fim de que o indivíduo seja aceito pelos demais. Nos estágios 5 e 6 (no terceiro nível, pós-convencional) se destacam o respeito pelas instituições sociais e direitos humanos. O sexto estágio é atingido por pouquíssimas pessoas, podendo destacar figuras históricas como Gandhi, Madre Tereza e Luther King (SAMPAIO, 2007), inclusive o próprio Jesus Cristo.

Bataglia, Morais e Lepre (2010), em seus estudos, destacaram as principais características de cada um dos estágios apresentados por Kohlberg: estágio 1 – para que não ocorra o castigo, há obediência às normas sociais; estágio 2 – a decisão está baseada em interesses próprios;

estágio 3 - necessidade do cumprimento do que se espera do indivíduo, como ser bom filho, amigo, esposo; sendo que os interesses coletivos são considerados mais importantes do que os interesses individuais; estágio 4 – considera-se que a moralidade está na manutenção da ordem social e do que é proposto pelas autoridades, assim é necessária uma colaboração para a organização social e para com as instituições; estágio 5 – há a consideração do contrato social e dos direitos individuais; estágio 6 – é o estágio mais evoluído e estão presentes os princípios éticos universais.

Na teoria cognitivo-evolucionista de Kohlberg (1969), os estágios de desenvolvimento moral apresentam-se agrupados em sete conjuntos: regras, consciência, altruísmo, bem-estar próprio, sentido de dever, assunção de papéis e justiça. Então, para que pudesse identificar o estágio moral, era necessário realizar uma comparação das respostas apresentadas pelos sujeitos com o manual elaborado por Kohlberg, e, desta forma, estabelecer uma relação das respostas com o estágio em que a pessoa se encontra, sendo possível perceber que quanto mais avançadas forem as respostas, maior abrangência nos conjuntos, ou seja, maior percepção de regras morais, das outras pessoas e da justiça. Para Bataglia (1996), a justiça tem importante papel na universalização de princípios, por isso Kohlberg destaca a justiça como base dos princípios morais, e a coloca como primeira virtude

Bataglia, Morais e Lepre (2010) incluem em seu artigo a discussão de que Kohlberg, ao definir estágio moral, fez uma subdivisão em estágios A e B, que seriam compreendidos como formas diferentes de raciocínio. No subestágio A, a forma predominante seria a heterônoma, a partir do respeito às regras e às autoridades e, no subestágio B, predominaria a autonomia, com destaque para os princípios de justiça, igualdade,

reciprocidade e comprometimento com ações morais que acreditam serem justas.

Considerando que existe uma relação entre as perspectivas de nível social e as de nível moral, Lima (2004, p.16) destaca nos ensinamentos de Kohlberg que "os estágios do juízo moral são estruturas de pensamento sobre a prescrição das regras e dos princípios que obrigam os indivíduos a agir por formas consideradas moralmente corretas". Portanto, a teoria kohlberguiana pode ser considerada como a teoria da justiça e seus estudos apontam que, com o avanço da idade, aumenta-se a discriminação da intencionalidade, que existe uma relação com o desenvolvimento mental da inteligência, e que dependendo da estimulação cognitiva, o desenvolvimento mental diferencia-se nas culturas estudadas (LIMA, 2004). La Taille (2000) destaca que Carol Gilligan, pesquisadora do século XX, questionou Kohlberg sobre a soberania da justiça, pois, além de uma ética da justiça, haveria também uma ética do cuidado, enfatizando a existência de outras virtudes além da justiça.

Para Arantes (2003), uma grande contribuição do trabalho desenvolvido por Gilligan foi o fato de questionar uma moral essencialmente normativa e racionalista, trazendo para a Psicologia moral os vínculos interpessoais e os aspectos afetivos. Sua teoria contemplou, ao lado da de Kohlberg, os aspectos afetivos e psicológicos nas relações intra e interpessoais.

Dellazzana-Zanon *et al.* (2013) enfatizam que Kohlberg, diferentemente de Freud, Skinner e Piaget, fez do desenvolvimento moral o tema principal de sua pesquisa, permitindo que na segunda metade do século passado houvesse a consolidação da Psicologia moral como um campo de conhecimento. Os referidos autores apenas tiveram o

desenvolvimento moral dentre um de seus interesses. Mas colaboradores de Kohlberg como Blatt, Turiel, Rest e Lind seguiram com a investigação e amadurecimento do julgamento moral, tanto na teoria quanto na prática (BERETA, 2014).

Para Sampaio (2007), as pesquisas de Piaget foram importantíssimas para a compreensão da perspectiva psicogenética e permitiram que outras teorias se desenvolvessem como, no caso, a de Kohlberg. Este promoveu críticas a Piaget por afirmar que as questões propostas por ele revelavam mais sobre o conteúdo do que sobre a estrutura de raciocínio das crianças, não permitindo que Piaget identificasse estágios de desenvolvimento moral delimitados. Sampaio (2007) enfatiza que tanto Kohlberg (1964; 1992) como Piaget (1932; 1994) acreditam que o desenvolvimento moral esteja ligado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, bem como as interações sociais que ocorrem ao longo da vida.

As críticas aos estudos de Kohlberg acontecem, primeiramente, devido a seus estudos estarem baseados no ocidente e com universitários americanos do sexo masculino; segundo, o considerar a moral masculina na escala de juízo moral, deixando de considerar a moral, o cuidado, presente nas características femininas; terceiro, a utilização de dilemas hipotéticos e quarto, a sequência de estágios kohlberguianos não considerarem as caraterísticas de cada cultura na qual o indivíduo está inserido e da qual se origina (MILNITSKY-SAPIRO, 2000). Bataglia (1996) afirma que as pesquisas de Kohlberg não foram realizadas com mulheres até 1969, mas a partir disso realizou um estudo em Kibutz, com homens e mulheres. As justificativas de Kohlberg para não ter utilizado mulheres em seus estudos iniciais, segundo ele, não foi por pensar que elas fossem menos desenvolvidas em relação ao senso de justiça, mas porque

elas não tiveram oportunidade de participar de sociedades e instituições complexas e, assim, tiveram menores condições de desenvolver habilidade de tomada de papéis importantes para se atingir os estágios 4 e 5 de juízo moral. Uma outra crítica é, segundo Habermas, a existência de um sétimo estágio de desenvolvimento moral, que não foi considerado por Kohlberg, mas que não houve discordância deste (BATAGLIA, 1996).

Mas, embora estas diversas críticas aconteçam, Lima (2004) destaca que os estudos desenvolvidos por Kohlberg podem ser considerados transversais, quando usam os dilemas morais; longitudinais, pois a cada três anos, durante um período de 12 anos, entrevistou um grupo de 70 pessoas; e intercultural, pois foram desenvolvidos em países como México, Israel, Turquia, Taiwan e Canadá.

Kohlberg lecionou em Harvard e desenvolveu seu trabalho no *Harvard's Center for Moral Education*, onde ministrava o curso *Moral Development and Moral Education*, no qual procurava combinar a teoria filosófica de justiça com a teoria psicológica do processo de desenvolvimento moral, a fim de produzir uma teoria educacional que permitisse prescrever a prática da educação moral nas escolas (BATAGLIA, 2001).

Bataglia, Morais e Lepre (2010) também destacam que as pesquisas iniciadas por Kohlberg em sua tese de doutorado, na Universidade de Chicago, e posteriormente, seus diversos estudos a respeito do desenvolvimento moral, contribuíram para a confecção de instrumentos que pudessem avaliar o juízo moral, como a Entrevista do Juízo Moral (*Moral Judgment Interview* - MJI) e o *Defining Issue Test* (DIT) de James Rest, que foram traduzidos e adaptados para a realidade brasileira. O DIT era composto de seis dilemas de Kohlberg, seguidos de 12 afirmações cada,

que são avaliadas quanto ao grau de importância atribuído a resolução do problema. Uma pontuação P indica o percentual de pensamento pós-convencional. Na versão atual criada pelo autor e colaboradores, são cinco dilemas morais, devendo serem avaliadas e ordenadas as alternativas (BIAGGIO, 2006). Na MJI, temos uma série de dilemas morais hipotéticos, na qual Kohlberg construiu uma tipologia organizando em três níveis, com dois estágios cada nível (SAMPAIO, 2007). No entanto, tais instrumentos sofrem críticas, por não preencherem perfeitamente os padrões para construção de testes psicológicos, mas o objetivo principal de Kohlberg era a construção de instrumentos que permitissem e aprimorassem a teoria e a prática sobre o desenvolvimento moral (LIND, 2000b) e, principalmente, que servissem como um modelo de entrevista clínica (BIAGGIO, 2006).

O *Sociomoral Reflectio Objetive Measure* (SROM), de John Gibbs, também foi um teste desenvolvido a partir da MJI. No SROM, eram apresentados dois dilemas kohlbergianos, seguidos de perguntas de múltipla escolha. As alternativas correspondem ao estágio de desenvolvimento moral (BIAGGIO, 2006). Gibbs, Basinger e Fuller (1992) publicaram no referido ano uma nova versão do instrumento (chamada de So*cial Reflection Questionnaire*) em que não são usados dilemas, mas sim, perguntas elaboradas a respeito dos valores: contrato, verdade, afiliação, vida e outros.

Feitosa *et al.* (2013) acreditam que para Lind (2007) as críticas aos referidos instrumentos também estão pautadas na questão de não avaliar a real capacidade moral, mas a atitude ou valoração, pois, tanto as capacidades como as competências, não podem ser simuladas facilmente e nem ensinadas como instruções diretas. Assim, os instrumentos avaliam as

preferências por argumentos, sendo eles os melhores ou os menos apropriados, estando suscetível a simulação e a supostas capacidades morais que podem ser transmitidas.

Kohlberg, a partir do modelo de discussões de dilemas morais, permite que os indivíduos tenham acesso a diferentes níveis de desenvolvimento moral, com isso pode acontecer um desequilíbrio cognitivo (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1984).

> Quando realizada a discussão de dilemas proposta por Kohlberg, esse desequilíbrio e acomodação também ocorrem em termos da argumentação moral (nível pré-convencional, nível convencional e nível pós-convencional), possibilitando que o indivíduo passe de um nível menos desenvolvido para outro mais desenvolvido moralmente. Mas quanto menos autoridade moral se encontra nas instituições educacionais tradicionais, menos encontraremos indivíduos no nível convencional, podendo aumentar assim os índices de sujeitos no nível pré-convencional, nível este, com argumentações morais menos desenvolvidas e mais centradas na perspectiva individualista, de ganhos próprios (BERETA, 2014, p.80).

Bordignon (2011) diferencia julgamento moral da perspectiva moral. No primeiro, o conteúdo é representado pela visão cognitiva, pelas justificativas, pelos valores e pelas razões da ação. No segundo, há uma ligação com o posicionamento que o sujeito tem quando define fatos sociais, valores sociomorais ou deveres.

Para a teoria kohlberguiana, o ponto central do julgamento moral é a estrutura de justiça, que inclui a reciprocidade e a igualdade, em que a reciprocidade está intimamente ligada à reversibilidade, assim, quando um sujeito apresenta um baixo grau de reversibilidade, consequentemente é

caracterizado por um baixo estágio de reciprocidade. Já em um alto grau de reversibilidade, o sujeito tende a se colocar no lugar dos personagens do dilema e buscar repostas que sejam universalizáveis, mas como é apontado pelo autor, a reversibilidade não é facilmente encontrada, de forma constante, fora do último nível de desenvolvimento moral (BATAGLIA, 2001).

A teoria de Kohlberg avançou a de Piaget com a identificação do nível pós-convencional de raciocínio moral, que contempla o conceito de autonomia, também estudado por Piaget (SOUZA, 2008). Desta forma, o desenvolvimento moral apresentado em estágios cognitivo-evolutivos, podem ser sintetizados a partir das seguintes variáveis:

> - o desenvolvimento moral inclui, necessariamente, as transformações de estrutura cognitiva, a interação da maturidade cronológica e da aprendizagem;
>
> - a direção do desenvolvimento da estrutura cognitiva é para um maior equilíbrio na interação pessoa e contexto social;
>
> - esse novo equilíbrio significa novos conhecimentos, interações, adaptações e complexidade em seus conteúdos e formas;
>
> - o desenvolvimento se realiza na integração das dimensões afetiva, cognitiva e comportamental da pessoa, de forma integrada e integradora;
>
> - a assunção de papéis e funções sociais, ao longo da vida, em responsabilidades cada vez mais baseadas em direitos, valores e princípios de justiça universais;
> - a direção do desenvolvimento pessoal e social é para o equilíbrio de reciprocidade entre as potencialidades da estrutura fundamental da pessoa (dimensões física, psíquica e espiritual) e sua expressão em

> relação a si mesmo, aos outros (intersubjetividade) e aos valores espirituais (transcendência) (KOHLBERG, 1992, p.50).

Mas sabemos que a maioria das pessoas se encontra no nível convencional de desenvolvimento moral, em que seu pensamento e ação corroboram com as expectativas e interesses do grupo (BORDIGNON, 2011), assim, a educação, desde a infantil até a superior, deveria assumir o seu papel diante da formação de indivíduos mais autônomos e críticos. Segundo Feitosa *et al.* (2013), tanto a qualidade quanto a quantidade da educação são fatores na promoção da competência de juízo moral. Mas, mesmo que haja um enfático papel da educação superior no desenvolvimento da moralidade, presenciamos questionamentos sobre a real eficácia em estudantes do curso de Medicina e demais áreas. Assim, ao mesmo tempo em que há um discreto aumento, pode ocorrer uma estagnação ou ainda uma regressão do raciocínio moral utilizando-se da escala de Kohlberg ou na avaliação da competência de juízo moral proposta por Georg Lind.

Bereta (2014) também apresenta que Kohlberg elaborou o conceito de competência moral, que posteriormente foi operacionalizado por Georg Lind, e se refere à capacidade de avaliar juízos morais em contextos que são adversos ao emissor. No entanto, isso irá depender tanto do desenvolvimento da capacidade reflexiva quanto do desenvolvimento cognitivo. Kohlberg (1958 apud Lind, 2000a) complementa que a competência moral é “a capacidade para tomar decisões e elaborar juízos morais (isto é, baseadas em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos". Desta forma, Lind (2007) conclui que o comportamento moral de um sujeito não está ligado somente às atitudes e valores deste, mas também

está diretamente relacionado à habilidade deste sujeito em aplicar os valores em sua tomada de decisões concretas.

Contudo, um aprofundamento do professor na teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg e da competência moral de Georg Lind torna-se essencial para se atingir resultados satisfatórios, não somente em pesquisas, mas na própria formação dos sujeitos. Tanto as pesquisas de Kohlberg realizada nos Estados Unidos e de Lind, na Alemanha, foram possíveis a partir dos estudos de Piaget (BERETA, 2014). E é a partir destes estudos que se começa a clarear as ideias sobre a formação do psicólogo e a necessidade de um curso que ofereça o desenvolvimento moral do graduando a fim de que possa agir com competência moral na aplicabilidade de suas intervenções.

Discussão de Dilemas Morais segundo Georg Lind

Georg Lind, pesquisador alemão da Universidade de Konstanz, desenvolve suas pesquisas baseadas na teoria e nos estudos de Lawrence Kohlberg, a respeito do desenvolvimento moral. Sua teoria compreende que a moralidade contempla os aspectos cognitivo e afetivo e que o comportamento moral está além das atitudes e valores morais do sujeito, e em como este sujeito irá aplicar tais aspectos na sua tomada de decisões concretas (LIND, 2000b). Tal modelo do duplo aspecto do comportamento da moralidade contempla que afeto (que são as ideias morais) e cognição (que são as capacidades morais dos sujeitos) sejam ao mesmo tempo discerníveis, inseparáveis e únicos no comportamento (LIND, 2007).

A teoria de Lind (2000b) apresenta três ideias sobre a mensuração cognitivo-estrutural: i) Primeira ideia: o juízo moral irá corresponder de

forma afetiva e cognitiva a um comportamento humano, a partir de princípios morais de cada sujeito e em como estes princípios são aplicados na tomada de decisão; ii) Segunda Ideia: embora o afeto e a cognição sejam domínios comportamentais diferentes, eles podem ser tanto verificados quanto medidos separadamente, chegando ao mesmo nível de comportamento de julgar no afetivo e no cognitivo; iii) Terceira ideia: as estruturas cognitivas do juízo moral podem ser alcançadas da mesma forma que em uma propriedade do comportamento manifesto de julgar, não estando apenas inferidas pelos sinais que irão requerer interpretações hábeis.

Bataglia (2010) diz que com a preocupação de Lind que o indivíduo mostre sua competência na aplicação de estrutura em diferentes situações, em que não há o compartilhamento de opinião, nem mesmo o ajuizamento contrário, foi que desenvolveu um instrumento para avaliar a competência do juízo moral, a partir da *Moral Judgment Interview* (MJI) de Kohlberg. Esta preocupação de Lind (2007) também se estende na investigação de que todas as pessoas têm ideias ou princípios morais, mas que para a sua aplicabilidade se torna necessário que as capacidades morais tenham sido anteriormente fomentadas, tanto pelos pais quanto pela escola e por outras instituições responsáveis pela formação dos sujeitos. Portanto, o desenvolvimento da competência moral é relacionado com estas instituições citadas em uma proporção maior do que dos outros fatores estudados por Lind (2000b). E este autor levanta duas hipóteses para explicar que a educação oportuniza o desenvolvimento cognitivo e moral: a primeira é de que a competência moral está relacionada com a qualidade da educação que recebemos; e a segunda, de que o juízo moral se relaciona

negativamente com a idade nos casos em que as pessoas não participaram de processos educacionais (LIND, 2000b).

Para tanto, a educação moral pode ser pensada como um processo de aprendizagem e de desenvolvimento para a aquisição de habilidades, que irá requerer assistência de profissionais da educação para o seu desenvolvimento, pois se não irá prosseguir em ritmo mais lento em comparação com a mudança de atitude (LIND, 2000b).

Bataglia (2001) diz que Lind, assim como os autores Kohlberg e Piaget, sustentam que a moralidade não está resumida a um conjunto de ideais ou atitudes, mas refere-se à competência, como por exemplo, uma criança, ao mesmo tempo em que conhece princípios elevados de justiça, ainda lhe falta a competência de aplicabilidade em seus processos de tomada de decisão. Também defende que afetivo e cognitivo, mesmo que distintos, são inseparáveis no comportamento moral e que o comportamento moral não é reduzido à conformidade com o social e o juízo moral não é puramente linguístico (BATAGLIA, 2001).

Lind (2007), a partir de seus estudos, compreende que a moral está baseada em princípios internos, e que o compromisso pessoal com os próprios ideais morais fundamentam capacidades democráticas importantes, com destaque para a autonomia e a maturidade. Desta maneira, não podemos limitar a moral a ideais e valorizações, pois ela deve manifestar-se no comportamento, antes mesmo de podermos falar de capacidades morais. Assim, nem os fatores genéticos, nem a pressão social podem ser suficientes no desenvolvimento das capacidades morais, pois estas podem ser ensinadas e aprendidas, efetivamente, com a discussão de dilemas. Entretanto, não há um bom desenvolvimento das capacidades morais sem o devido apoio da formação institucional.

Quando Lind chama competência moral de aspecto cognitivo, ele está indo além das relações lógicas formais e refere-se à habilidade de se aplicar os juízos estabelecidos à ação (BATAGLIA, 2001). A autora continua dizendo que sua preocupação está em avaliar as condições para que os sujeitos desenvolvam um nível de competência moral, adquirindo a habilitada estudada por Kohlberg.

Georg Lind elaborou o *Moral Judgment Test* (MJT), atualmente chamado de *Moral Competence Test* (MCT), e estabeleceu o fundamento do modelo do aspecto dual, no qual estão envolvidos os aspectos afetivo e cognitivo, integrantes para a compreensão do comportamento moral. Estas duas dimensões estão presentes no comportamento moral e, portanto, devem ser vistas em conjunto. O MCT tem o objetivo de relacionar o afetivo e o cognitivo no campo do desenvolvimento moral e da educação, propondo primariamente fornecer um critério para o teste de teorias que tendem a conduzir o planejamento e a aplicação prática dos modelos de educação moral pelos professores, pais e administradores, bem como avaliar os métodos educacionais quanto ao seu poder de elevar a competência moral dos indivíduos que são submetidos a eles (BATAGLIA, 2001).

Segundo Bataglia, Morais e Lepre (2010), o MCT originalmente composto por dois dilemas, com temas relacionados ao roubo e a eutanásia, após aplicações no Brasil e no México demonstraram uma segmentação do juízo moral, ou seja, uma grande diferença entre as respostas obtidas nos dois dilemas. Tal resultado pode ser uma influência da cultura latino-americana e mesmo da religião, que possibilita baixos resultados no dilema da eutanásia e resultados equivalentes aos europeus no dilema do roubo. Assim, a partir dos estudos de Bataglia, foi proposta

a inclusão de um terceiro dilema, que foi o do juiz, no qual há a relação entre a quantidade de vidas e o respeito a uma dessas vidas, passando o MCT a receber o nome de MCT_xt (versão estendida).

Bataglia (2010) recomenda que, na aplicação do MCT no Brasil, seja utilizada a versão estendida, o MCT_xt, com a aplicação dos três dilemas morais: o primeiro é relacionado aos operários que tomam a decisão de arrombar a empresa que trabalham a fim de reunir provas das atitudes irregulares da gerência para denunciar aos superiores; o segundo diz respeito ao médico que recebe um pedido do paciente em fase terminal para que seja realizada a eutanásia, com a finalidade de abreviar o sofrimento sentido; e o terceiro dilema traz a situação de um juiz, que precisa tomar um posicionamento entre deixar torturar uma pessoa para obter informações de um atentado terrorista e, assim, salvar muitas vidas.

Já Lind (2000b) descreve três vantagens para a utilização do MCT: 1) há uma independência lógica na avaliação da competência moral em que a dimensão cognitiva está envolvida na mensuração; 2) a avaliação objetiva do teste; 3) o teste atinge as relações entre as respostas dadas pelo sujeito. Para tanto, Bataglia (2010) diz que o MCT propõe avaliar o quanto o grupo é capaz de avaliar a qualidade dos argumentos morais ou o quanto o grupo fica restrito às próprias opiniões, não objetivando, portanto, a utilização para o diagnóstico individual ou para seleção de pessoas.

Para Bataglia, Morais e Lepre (2010), o MCT possibilita que o sujeito: i) reflita sobre os argumentos que estejam em acordo com a sua opinião, implicando em uma atitude moral que esteja em acordo com suas crenças, valores e conceitos; ii) reflita sobre os argumentos contrários à sua opinião, permitindo o envolvimento da estrutura cognitiva e de um

posicionamento não dogmático em relação à sua própria atitude; iii) a avaliação de contra-argumentos, quando os argumentos estão de acordo com a sua decisão (avaliação do nível de discurso moral que é preferido pelo sujeito) ou quando os argumentos são contrários à sua decisão (indica o quanto o sujeito é determinado pelos próprios ideais ou mesmo pela qualidade de seus argumentos).

Bataglia (2010) complementa que os dilemas irão colocar personagens em situações de conflito e a decisão sempre estará permeada pelas regras sociais e pessoais, precisando o sujeito avaliar a decisão do personagem, se está concordando ou não com ela, e posteriormente, avaliar seis argumentos que estejam a favor da decisão e seis argumentos contra a decisão (tais argumentos estão relacionados aos níveis de raciocínio moral, nos seis estágios, descritos por Kohlberg). Bereta (2014, p.63) completa o pensamento apresentado dizendo que "o sujeito precisa avaliar argumentos que estão em acordo e em desacordo com a sua opinião e, quando consegue avaliar um argumento em desacordo com a sua opinião como bom, pela qualidade do próprio argumento ele pode obter um escore mais alto". Assim, Bataglia (1996) conclui que, ao apresentar mais alto, o sujeito demonstra competência para apreciar a qualidade moral do argumento de modo independente de estar concordando ou não com o conteúdo da argumentação.

As capacidades morais podem ser tanto ensinadas quanto aprendidas efetivamente, a partir da discussão de dilemas morais, para tanto, o Método de Konstanz, que foi desenvolvido por Lind, prioriza a confrontação de contra-argumentos, tendo como objetivo fomentar a capacidade de ação moral e democrática, além da capacidade de pensamento (LIND, 2007).

Algumas informações importantes são apresentadas pelo autor (2007) para a discussão dos dilemas de acordo com seu método, são elas:

- O dilema moral deverá descrever uma situação em que, no mínimo, dois princípios morais estejam em conflito;

- Para considerar um dilema didaticamente como bom, é necessária a limitação de dois ou três princípios em conflito, bem como a descrição do dilema se restringir a meia página;

- Utilizar dilemas semirreais ou hipotéticos com alto conteúdo de realidade;

- Método adequado para estudantes desde o quinto ano até adultos, mas que pode ser utilizado com crianças menores, desde que passe por modificações;

- A discussão do dilema com duração entre 80 e 100 minutos;

- Utilização da regra de ping-pong para a discussão do dilema, a fim de assegurar que não haja interferência de outras pessoas quando se estiver concluindo uma fala. A pessoa que está falando é quem irá indicar uma pessoa do outro grupo para responder;

- A pessoa que estiver coordenando as discussões somente deve interferir quando as pessoas ou as regras não forem respeitadas;

- A alternância das fases de apoio e desafio a fim de um processo de aprendizagem. O apoio consiste na utilização de estratégias como: explicação dos problemas, ilustração de teorias, apresentação de experimentos, realização de excursões, trabalhar com pequenos grupos, compartilhamento de pontos de vista, escrita de argumentos, elogiar, dentre outros. Já o desafio está em possibilitar que o estudante solucione

problemas, exponha e relacione teorias, realize experimentos, planeje excursões, peça a palavra e participe de um plenário, proponha espaços de discussão, formule uma ideia, dentre outros.

> Ao apoiar e desafiar o estudante, o professor está possibilitando que se rompa com a metodologia tradicional de ensino, com aulas expositivas e textos decorados para apresentação nas provas. Mas sim, o professor está abrindo caminhos para que o estudante se encontre como agente que precisa ir em busca do conhecimento e, principalmente, que este conhecimento se torne significante para o estudante (BERETA, 2014, p.85).

Na discussão de dilemas morais, o uso da Reflexão Dirigida parece ser a melhor alternativa, pois os participantes são levados tanto a pensarem em argumentos possíveis que justificariam as ações de personagens hipotéticos ou de dilemas reais quanto a discutir argumentos contrários aos próprios, buscando argumentos de diferentes níveis (BATAGLIA, 2001).

Feitosa *et al.* (2013) destacam que uma proposta que vem demonstrando resultados consideráveis sobre uma mudança na metodologia de ensino é a discussão de dilemas com o *Konstanz Method of Dilemma Discussion* (KMDD), proposto por Lind, e apresentada acima. No entanto, tal método necessita de treinamento e formação de professores, para que os resultados continuem sendo superiores ao modelo clássico de Blatt e Kohlberg que inspirou a elaboração do KMDD.

Além de pensar na formação do professor para o trabalho com a discussão de dilemas morais, é urgente a articulação desta discussão com o currículo escolar, nas mais diversas disciplinas. Quando se pensa na educação superior e, mais especificamente, na graduação em Psicologia,

não se deve restringir esta proposta de desenvolvimento moral à disciplina de Ética Profissional, mas em todas as disciplinas que permitem uma integração com a prática da profissão, a fim de possibilitar a formação de profissionais que consigam se expressar, colocar-se no lugar do outro e que respeitem os argumentos dos demais como sendo bons também. Esta é a função da educação, além do papel da família e das instituições formadoras.

Relato de um estudo a respeito da formação ética de psicólogos

As discussões deste capítulo contextualizarão um estudo a respeito da formação ética de psicólogos. Para tanto, apresentaremos os instrumentos utilizados, a descrição da análise dos dados, as análises conjuntas dos dados dos participantes e as considerações sobre os resultados do estudo e de outras pesquisas realizadas na área.

Contextualizando o estudo e os participantes

Este trabalho é um estudo transversal (fruto de tese de Doutorado em Educação) com estudantes de segundo e de quinto anos do curso de Psicologia de duas Instituições de Ensino Superior (IES), com abordagem quanti-qualitativa. Os dados utilizados foram coletados com os estudantes e com os professores que tinham Formação em Psicologia e que ministravam aulas nesses cursos. A técnica utilizada pode ser compreendida como um estudo de caso, conforme aponta Barbier (1985), devido a possibilidade de integrar as diferentes técnicas e os campos de conhecimento, a fim de compreender e de planejar as ações de intervenção. Para Pereira, Godoy e Tercariol (2009), o estudo de caso permite a organização de dados e a reunião de informações, de numerosas e de detalhadas, a fim de preservar o caráter unitário, dessa forma, a totalidade do objeto mantem-se preservada pela amplitude e pela verticalidade dos dados, da interação entre os dados que foram observados e o tempo em que o evento ocorre. A técnica também pode ser considerada exploratória,

pois, segundo Campos (2004), está pautada na busca de informações de uma determinada situação, na qual há a possibilidade de limitar o campo de trabalho, bem como de mapear as condições em que as situações se manifestam.

O estudo foi realizado em duas IES particulares do interior do Estado de São Paulo. Na IES 1, o curso é de Bacharel em Psicologia e de Formação para Psicólogo, com duração de cinco anos, acontecendo no período noturno, das 19h às 22h30. Quando consultado, em março de 2018, a website da instituição informava que o curso conta com uma infraestrutura de biblioteca e de laboratórios de informática e com um Núcleo de Psicologia Aplicada, que funciona desde 2006, fornecendo atendimento à comunidade local a partir de serviços gratuitos, bem como oferecendo uma formação profissional atualizada nas necessidades da sociedade. Em relação ao corpo docente com formação em Psicologia, são três professores especialistas, quatro professores mestres e três professores doutores. Os objetivos do curso são avançar no conhecimento e no tratamento da saúde psíquica do ser humano, trabalhando no equilíbrio emocional dos sujeitos e proporcionando às pessoas a possibilidade de autoconhecimento, resolução de conflitos internos e melhor convivência social. A matriz curricular em vigência é a do ano de 2017, com carga horária total de 4.120 horas. Nos segundo e terceiro anos do curso, são realizados os Estágios Básicos; ao passo que nos quarto e quinto anos realizam-se os estágios de formação. Com relação aos estágios do quarto ano, configuram-se em duas ênfases, a saber: (i) Processos Clínicos e Psicologia da Saúde (Desenvolvimentos da Clínica e Psicoterapia Infantil) e (ii) Psicologia das Instituições e Processos de Gestão (Processo de Intervenções Psicossociais e Processos de Intervenções Psicopedagógicas).

No quinto ano, configuram-se nas seguintes ênfases: (i) Processos Clínicos e Psicologia da Saúde (Psicologia da Saúde e Processos de Hospitalização; Psicoterapia Familiar e de Grupo) e (ii) Psicologia das Instituições e Processos de Gestão (Psicologia Jurídica e Processos de Gestão).

Na IES 2, o curso é noturno e tem duração de 10 semestres, das 19h20 às 22h50 e aos sábados (nos três primeiros anos) das 07h30 às 11h. O curso foi autorizado pela portaria do Conselho Estadual de Educação no ano de 2001, com renovação em 2017. A formação é em Licenciatura e Bacharelado em Psicologia e de Formação para Psicólogo. Os objetivos do referido curso são proporcionar ao estudante o domínio técnico-científico necessário ao desempenho da função de psicólogo e professor de Psicologia no Ensino Médio, e reforçar o compromisso com a construção da cidadania e promoção de saúde mental e qualidade de vida em diferentes contextos. Quando às informações na website da instituição educacional, em março de 2018, verificamos que a proposta do curso tem preocupação com as origens, com as causas, com o funcionamento e com os fatores de mudança no pensamento, na linguagem, na afetividade, nos valores e nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da personalidade, estudando esses fenômenos em indivíduos, grupos, instituições e comunidades. Consta, ainda, a informação de que a grade curricular em vigor é a de 2013 e foi adequada às exigências do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e do Conselho Federal de Psicologia, apresentando até o terceiro ano do curso, disciplinas relacionadas à licenciatura com a realização de estágios nas instituições educacionais, bem como a realização de Estágios Básicos. Nos quarto e quinto anos concentram disciplinas mais específicas para a formação em Psicologia, inclusive com a realização de estágios supervisionados em Psicologia do

Trabalho, Psicologia Educacional, Psicologia Institucional/Social e Psicologia Clínica. Ainda de acordo com as informações da website, a infraestrutura oferecida pela Instituição conta com um laboratório de Psicologia Experimental devidamente equipado para os estudantes desenvolverem temas de neurociências e de comportamento, além de um Núcleo de Psicologia, que acompanha e que regulamenta todos os estágios realizados, além de comportar a Clínica-Escola, onde os estudantes oferecem atendimento psicoterápico à comunidade. Ainda em relação à infraestrutura da instituição, estão disponíveis laboratórios de informática e a biblioteca. Quanto ao corpo docente que tem formação em Psicologia, o curso conta com sete professores mestres e dois professores doutores.

Da IES 1, 28 estudantes matriculados no segundo ano de Graduação em Psicologia participaram da coleta de dados do estudo, que, depois do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), responderam ao Critério de Classificação Econômica Brasil, ao Questionário Ensino Superior: Formação em Psicologia (*ORIGIN/esfp*) e ao *Moral Competence Test - extended version* (*MCT_xt*). A amostra é composta por 22 (78,6%) estudantes do sexo feminino e 6 (21,4%) estudantes do sexo masculino. A idade média dos estudantes do segundo ano é de 20,8 anos, com desvio padrão de 2,85 anos e predominância de 92,4% dos 18 aos 24 anos. Em relação à escolaridade do chefe da família, a maioria (44,4%) possui o Ensino Médio Completo/Ensino Superior Incompleto e tem o pai como principal gerador de renda na família do estudante (53,6%). Quanto ao nível econômico, a maioria dos estudantes estão na classe A (35,7%) ou B1 (39,3%). Em relação ao tipo de escola que concluíram o Ensino Médio, 82,1% disseram ser em escola pública. Já quanto a ter frequentado outro curso superior antes da graduação em

Psicologia, 60,7% responderam que não, 17,9% que concluíram outro curso e 21,4% que frequentaram, mas que não o concluíram.

Na amostra do quinto ano da IES 1, 28 estudantes participaram, utilizando os mesmos instrumentos que os alunos do segundo ano. A amostra foi composta por 23 (82,1%) estudantes do sexo feminino e 5 (17,9%) estudantes do sexo masculino. A idade média dos estudantes do quinto ano foi de 25,75 anos, com desvio padrão de 4,1 anos, prevalecendo 57,1% dos 18 aos 24 anos e 35,7% dos 25 aos 31 anos. Quando perguntados sobre a escolaridade do chefe da família, 39,3% possuem o Ensino Médio Completo/Ensino Superior Incompleto. Já em relação a quem é o principal gerador de renda na família do estudante, 53,6% disseram ser o pai. O nível econômico dos referidos participantes está sem sua maioria nas classes B1 (28,6%) e B2 (35,7%). Quanto ao tipo de escola em que concluiu o Ensino Médio, 89,3% foram em instituições públicas; 77,8% informaram não terem frequentado outro curso superior antes da graduação em Psicologia, e 22,2% que frequentaram, mas que não finalizaram o curso.

Quanto à coleta de dados com os docentes da IES 1, foram seis docentes formados em Psicologia que ministravam aulas na graduação em Psicologia e que participaram da coleta de dados, que, depois do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), responderam ao Critério de Classificação Econômica Brasil e Questionário Ensino Superior: Prática Docente na Formação em Psicologia (*ORIGIN/pd*). A idade média dos docentes é de 34 anos, com desvio padrão de 4,38 anos, a idade máxima é de 40 e a mínima, de 29 anos. A maioria dos docentes possui experiência no ensino para a Psicologia há mais de 6 anos e ministravam aulas e/ou atividades em mais de um termo

do curso. Uma parcela representativa dos docentes possuía eram mestres (33,3%) ou doutores (50,0%). Entre os principais geradores de renda familiar, identificamos o próprio docente ou o esposo, com 33,3% cada. Os docentes pesquisados estão classificados quanto ao nível econômico nas classes A, B1 e B2, sendo duas observações em cada nível. As instituições de Ensino Superior que os docentes frequentaram foram particulares e públicas, 50,0% da amostra em cada tipo. A maior parte dos docentes ministram aulas e/ou atividades em outra instituição de ensino, sendo que a experiência nestas instituições varia de menos de 2 até 9 anos. Metade da amostra possui atividade docente em outros cursos de graduação, além da Psicologia.

Na IES 2, 30 estudantes matriculados no segundo ano de Graduação em Psicologia participaram da coleta de dados do estudo, que, depois do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), responderam ao Critério de Classificação Econômica Brasil, ao Questionário Ensino Superior: Formação em Psicologia (*ORIGIN/esfp*) e ao *Moral Competence Test - extended version* (*MCT_xt*). Dos participantes, 27 (90%) eram do sexo feminino e 2 (10%), do sexo masculino. A idade média dos estudantes do segundo ano foi de 20,33 anos, com desvio padrão de 4,75 anos, tendo a predominância de 93,3% na faixa etária dos 18 aos 24 anos. Sobre a escolaridade do chefe da família, a maioria (33,3%) possui o Ensino Médio Completo/Ensino Superior Incompleto. O principal gerador de renda na família do estudante foi o pai (58,6%). Quanto ao nível econômico houve predominância na classe B2 (40%). Quanto ao tipo de escola que concluiu o Ensino Médio, 86,7% concluíram em instituição pública. Quase todos os alunos (93,3%) os

frequentaram outro curso superior antes da graduação em Psicologia, somente 6,7% frequentaram e finalizaram o curso.

Participaram da coleta de dados do estudo, 40 estudantes matriculados no quinto ano da Graduação em Psicologia da IES 2, sendo 33 (82,5%) dos estudantes do sexo feminino e 7 (17,5%) do sexo masculino. A idade média dos estudantes é de 26,38 anos, com desvio padrão de 7,9 anos, com predominância de 61,5% na faixa etária dos 18 aos 24 anos; contudo, verificamos a participação de um estudante com idade até 57 anos. Quando perguntado sobre a escolaridade do chefe da família 37,5% disseram possuir o Ensino Médio Completo/Ensino Superior Incompleto. Em relação ao principal gerador de renda na família do estudante, 38,5% indicaram que o pai é a fonte e 33,3% indicaram a mãe. O nível econômico contempla uma maioria dos estudantes na classe B2, com 45%. Quanto ao tipo de escola que concluiu o Ensino Médio, a grande maioria dos estudantes (92,1%) concluíram em instituição pública. A maioria dos estudantes (79,4%) informaram não terem frequentado outro curso superior antes do atual, 10,3% que concluíram outro curso e 10,3% que iniciaram outro curso, mas não finalizaram.

O estudo também contou com sete docentes formados em Psicologia que ministravam aulas na graduação em Psicologia (IES 2) que, depois do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), responderam ao Critério de Classificação Econômica Brasil e Questionário Ensino Superior: Prática Docente na Formação em Psicologia (*ORIGIN/pd*). A idade média dos docentes participantes é de 43,3 anos, com desvio padrão de 9,1 anos; a idade mínima foi de 29 anos e máxima de 57. As docentes do sexo feminino correspondem a 85,3% da amostra. A experiência na docência variou de 3 até mais de 20 anos

dedicados ao ensino, sendo que a maior parte da amostra se concentra em mais de 10 anos de experiência. Nenhum docente ministra aula/atividade em todos os termos, sendo que 42,8% trabalha somente com dois termos do curso de Psicologia, os demais docentes com pelo menos cinco termos. O corpo docente da Graduação em Psicologia da referida IES apresenta titulação de mestrado e doutorado, sendo 71,4% e 28,6%, respectivamente. O principal gerador de renda da família é o próprio docente (85,7%). No nível econômico houve uma predominância da classe A até B2 com 57,1%. A amostra graduou-se, em sua maioria, em instituição pública, 57,1%. Uma parcela representativa da amostra (85,7%) não trabalha em outras instituições de ensino superior, mas 85,7%, ministram aulas em outros cursos de Graduação dentro da mesma instituição de ensino superior.

Apresentação dos instrumentos utilizados no estudo

Segundo a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas (2015), o Critério de Classificação Econômica Brasil é composto de cinco partes, sendo possível verificar quem é o chefe da família (o principal gerador de renda), o grau de escolaridade do chefe da família, a posse e a quantidade de itens que existem na casa (automóveis, empregadas mensalistas, máquina de lavar roupa, banheiros, DVD, geladeira, freezers, microcomputadores, lavadora de louças, fornos de micro-ondas, motocicletas e máquinas secadoras de roupas). A partir da análise de pontos decorrentes da posse de itens que existe na casa dos participantes, é possível atribuir uma classe econômica (A, B1, B2, C1, C2, D e E) ao participante.

O questionário *ORIGIN/u* foi desenvolvido por Georg Lind em 1996, sendo traduzido e adaptado por Marcia Schillinger-Agati, em sua tese de doutorado na Universidade de Konstanz, em 2006, na Alemanha, para a investigação do ambiente educacional no ensino superior. Sua pesquisa entende como a educação universitária promove o julgamento da competência moral no Brasil e em dois países de língua alemã, além de estudar a realidade universitária e suas relações com a ética ou com a moral. O estudo foi conduzido por pesquisadores da área de Desenvolvimento Moral e Educação do departamento de Psicologia da referida universidade e coordenado por Georg Lind (SCHILLINGER-AGATI, 2006). Assim, a partir de autorização dos autores para a utilização e para a adaptação do questionário, este foi adaptado para se investigar a formação em Psicologia, com os estudantes do segundo e quinto ano matriculados em dois cursos de Graduação na área. Com a adaptação, o questionário é composto de 83 questões, em que constam respostas em escala *Likert* e abertas para que o sujeito se posicione, passando a ser nomeado *ORIGIN/esfp* (Questionário Ensino Superior: Formação em Psicologia).

Aplicamos nos estudantes de segundo e quinto ano o MCT_xt, composto por três dilemas morais: dos operários, do médico e do juiz. Inicialmente organizado por Georg Lind, na década de 1970, na Alemanha, recebia o nome de MUT (*Moralisches Urteil Test)* e teve contribuição da entrevista de juízo moral de Kohlberg em seu desenvolvimento. A partir dos dilemas. é possível avaliar os processos de educação moral ou seus similares, mais especificamente o desenvolvimento da competência moral. Segundo Lind (2007), o MCT conta com os dilemas e com os argumentos morais frente a situações controversas e atinge, ao mesmo tempo, os aspectos afetivo e cognitivo, sem os misturar

(LIND, 2000b). Atualmente, o instrumento foi adaptado para 40 idiomas (LIND, 2014). No estudo, procedemos a uma avaliação total e segmentada dos dados coletados, e a utilização da planilha desenvolvida por Bataglia (2010).

O questionário *ORIGIN/u* também foi adaptado para a investigação da prática docente na formação em Psicologia, recebendo o nome de *ORIGIN/pd.* Nessa adaptação, o questionário ficou com 91 questões com respostas em escala *Likert* e abertas para que os docentes que tenham formação em Psicologia possam se posicionar sobre a sua própria prática, bem como, propor sugestões de melhorias para a formação na área.

Descrevendo a análise dos dados do estudo

Os dados obtidos com a aplicação do Critério de Classificação Econômica Brasil e do questionário adaptado do *ORIGIN/u* (2002) com estudantes e com professores foram organizados em planilhas eletrônicas do programa *Microsoft Excel* e *Software RStudio* (versão 1.1.423), permitindo a análise estatística inferencial.

Consideramos como variáveis a IES e os anos, para, em um segundo momento, utilizamos os testes estatísticos para validar a amostra e para compará-las. Os testes estatísticos utilizados foram o *Shapiro Wilk* para verificar se as amostras eram normalizadas, teste *Levene* para verificar se as variâncias eram homogêneas e finalmente, o teste *t de Student* para comparar os grupos quanto à igualdade das médias. A literatura sugere que o pesquisador tente aplicar o teste paramétrico *t de Student*, em um primeiro momento, e quando não atender aos pressupostos para aplicação deste teste, recorra a testes não paramétricos como o *Mann-Whitney*

(ARON, 2003; LEVIN, 1977). Assim, em um primeiro momento da análise, buscamos verificar se as dimensões de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida atendiam aos pressupostos para aplicação do teste *t de Student*. Os dois pressupostos necessários são a normalidade dos dados e a homogeneidade da variância.

A análise dos dados obtidos pelos questionários para estudantes e para docentes, seguiu a interpretação proposta por Schillinger-Agati (2006), e deu-se a partir de duas dimensões: a Assunção de Responsabilidade (RT) e a Reflexão Dirigida (GR). Podemos compreender que, na RT, o estudante assume a responsabilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem, que pode ser possível por meio da utilização de metodologias ativas nos espaços de aprendizagem, a fim de permitir mais autonomia para os estudantes. Em contrapartida, na GR, entendemos que quanto mais se abre espaço para a discussão, para a relação entre teoria e prática, mais se possibilita ao estudante e ao professor o desenvolvimento da autonomia moral. Dentro das duas dimensões de análise existem quatro categorias de respostas: (i) Curricular (atividade obrigatória para a formação do estudante); (ii) Semicurricular (atividade não obrigatória para a formação, mas ligada à área de conhecimento do estudante); (iii) Extracurricular (atividade não obrigatória para a formação e não ligada a área de conhecimento do estudante); e, por fim, (iv) Não Curricular (atividade que acontece fora da instituição e não ligada à área de conhecimento do estudante). Quando pensamos, por exemplo, em atividade curricular, mencionamos as disciplinas ou os estágios obrigatórios. Uma atividade semicurricular comum poderia ser a iniciação científica. Como atividade extracurricular temos as atividades esportivas ou políticas organizadas por centros acadêmicos e atividades não

curriculares, atividades como participação em organizações comunitárias. Essas atividades são de Assunção de Responsabilidade. Atividades de Reflexão Dirigida seriam conversas, discussões ou supervisões relativas à prática nessas tarefas.

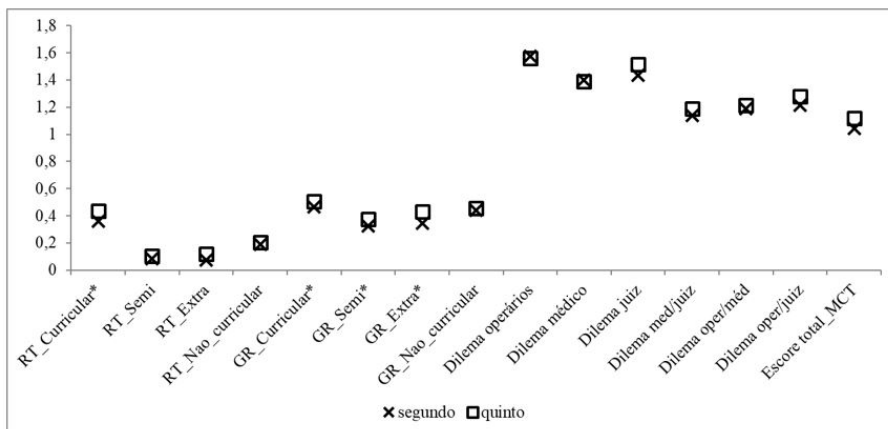
Quando tratamos do docente, compreendemos que ele atua tanto como colaborador da instituição, quanto na formação dos estudantes. É necessário, portanto, que as respostas sejam analisadas e separadas de acordo com essas duas funções, por exemplo, uma questão do questionário se referia à autonomia do professor para definir sua própria forma de trabalho para atingir os objetivos definidos; já outra questão estava pautada na postura do docente em relação aos estudantes. Esta questão pergunta se o professor propôs trabalhos ou seminários, ou seja, se utiliza alguma forma de metodologia mais ativa oferecendo aos estudantes a oportunidade de Assunção de Responsabilidade; aquela está relacionada entre o docente e a equipe gestora ou normas da instituição e visa identificar se há oportunidade de Assunção de Responsabilidade pelo docente dada sua relação com a instituição.

Quanto às pontuações das respostas, estas seguiram o critério de: Muitas Vezes (3 pontos), Várias Vezes (2 pontos), Raramente (1 ponto), Nunca (0 ponto), Participação Ativa (3 pontos), Pouca Participação (2 pontos), Interessado, mas não ativo (1 ponto), Nenhum (0 ponto), Sim (1 ponto) e Não (0 ponto). Por vezes, foi necessário inverter na pontuação, pois algumas perguntas no questionário dos estudantes e dos docentes que apresentavam sentido contrário ao das demais perguntas, como, por exemplo: "eu trabalhei sozinho, sem assistência", "as tarefas e trabalhos solicitados reduzem-se à memorização e reprodução de textos indicados?", dentre outras. No caso da inversão de pontuação, as respostas foram

pontuadas da seguinte forma: Muitas Vezes (0 ponto), Várias Vezes (1 ponto), Raramente (2 pontos) e Nunca (3 pontos). Em relação à variação de pontuação, mínima e máxima, dentro das categorias de resposta, também houve diferença, sendo, pois, calculadas as médias possíveis para cada dimensão. Também aconteceu de algumas questões se repetirem nas categorias de análise (Semi e Extracurricular), pois as duas avaliavam a Reflexão Dirigida.

Análise conjunta do segundo e quinto ano da IES 1

Foi realizada uma comparação entre os estudantes de segundo e quinto ano quanto as dimensões do ORIGIN/*esfp* e dos dilemas do MCT_xt. Os questionários possuíam níveis de mensuração e de pontuação diferentes. Para analisar as médias das dimensões foi necessário normalizá-las, ou seja, utilizar uma mesma magnitude de medida, optando-se pela medida logarítmica.

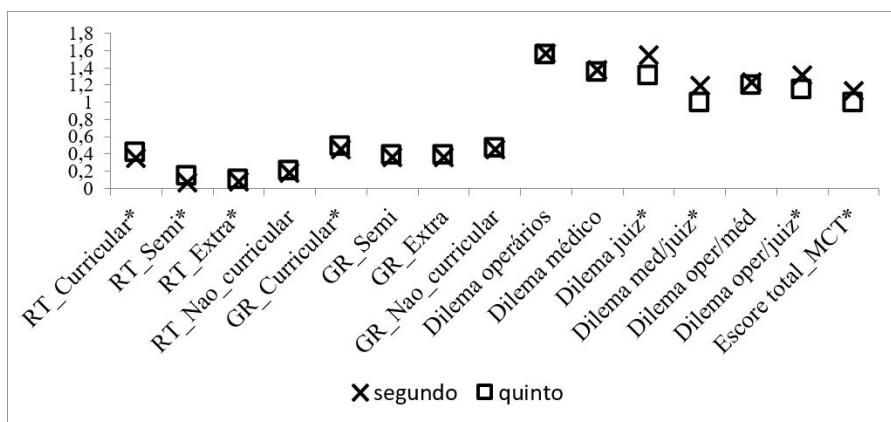
Gráfico 1 - Análise conjunta das pontuações normalizadas dos estudantes de segundo e quinto ano da IES 1

Fonte: Do autor (dados do estudo)[1].

O Gráfico 1 compara os resultados das dimensões do questionário ORIGIN/*esfp* e os dilemas do MCT_xt, para os grupos dos segundo e quinto anos sob uma mesma magnitude, construída utilizando a normalização pela medida logarítmica. As dimensões do ORIGIN/*esfp* ocupam as oito primeiras posições do eixo x, sendo possível perceber que o segundo ano obteve a pontuação média inferior à do quinto ano. As variáveis que identificam o questionário MCT_xt, que são os dilemas separadamente, de dois em dois e a pontuação total, ocupam da nona até a décima quinta posição. Os estudantes do quinto ano da IES 1 apresentaram pontuações médias mais elevados que do segundo.

[1] * dimensões que mostraram diferença estatisticamente significativa na comparação dos grupos.

Análise conjunta do segundo e quinto ano da IES 2

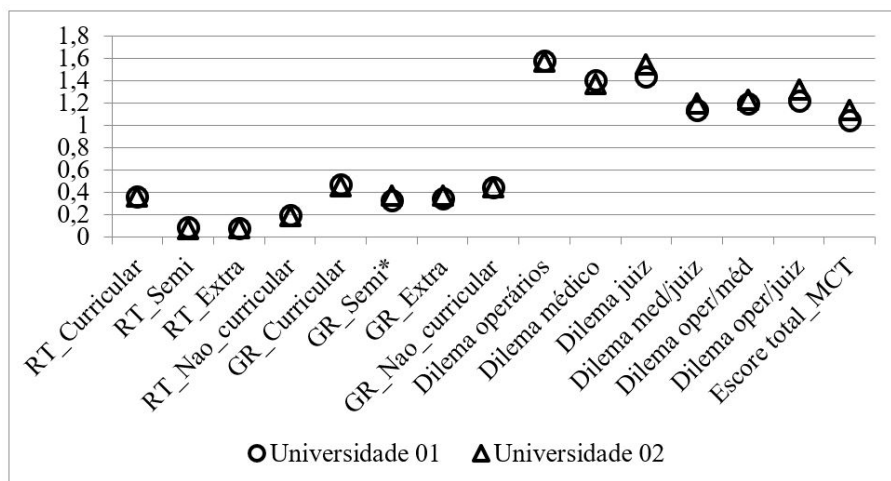
A verificação do ORIGIN/*esfp* e MCT_xt ocorreu por meio da análise do comportamento das pontuações médias de cada dimensão dos questionários.

Gráfico 2 - Análise conjunta das pontuações normalizadas do ORIGIN/*esfp* e MCT_xt dos estudantes de segundo e quinto ano da IES 2

Fonte: Do autor (dados do estudo)[2].

No Gráfico 2, os estudantes do quinto ano da IES 2 apresentaram pontuações mais elevadas em relação aos de segundo ano, nas dimensões do ORIGIN/*esfp*. É possível também verificar que para os dilemas do MCT_xt, os estudantes do segundo ano obtiveram pontuações mais elevadas do que o quinto.

[2] * dimensões que mostraram diferença estatisticamente significativa na comparação dos grupos.

Análise conjunta para estudantes do segundo ano da IES 1 e 02

Gráfico 3 – Análise conjunta das pontuações normalizadas do ORIGIN/*esfp* e MCT_xt das IESs 1 e 2 para os estudantes de segundo ano

Fonte: Do autor (dados do estudo)[3].

Para a análise conjunta das pontuações dos estudantes do segundo ano da IES 1 e 02, verificando se manteve um padrão de respostas, utilizamos as médias das dimensões do ORIGIN/*esfp* e dilemas do MCT_xt. Assim, para expor os valores, em um mesmo gráfico, foi necessário normalizar as médias, pois compreendiam mensurações diferentes.

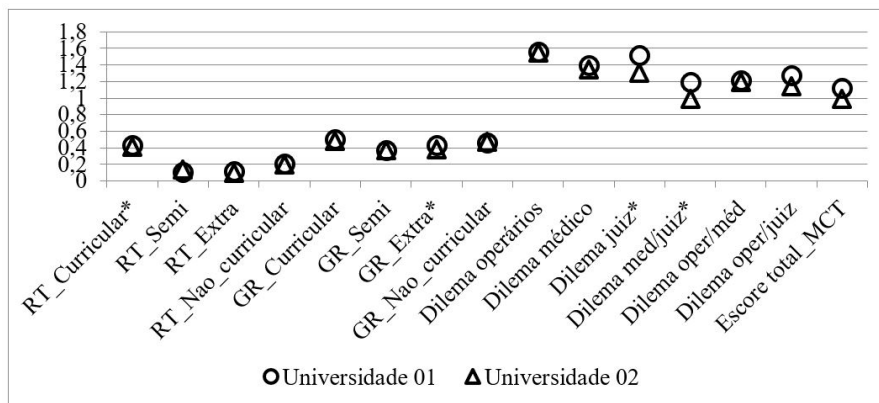
O Gráfico 3 apresenta proximidade da percepção dos estudantes do segundo ano das IES 1 e 02 para a dimensão de Assunção de Responsabilidade (curricular, semi, extra e não curricular), bem como para

[3] * dimensões que mostraram diferença estatisticamente significativa na comparação dos grupos.

a dimensão Reflexão Dirigida (curricular, extra e não curricular). Houve um ligeiro acréscimo da média da IES 2 em relação à IES 1, em GR semicurricular. Já nos dilemas do MCT_xt verificamos pontuações superiores da IES 2 em relação à IES 1, em juiz, operários/juiz e total. Para os dilemas médico/juiz e operários/médico houve uma ligeira superioridade da IES 2.

Análise conjunta para estudantes do quinto ano da IES 1 e 2

Com o objetivo de analisar conjuntamente o comportamento das respostas dos estudantes de quinto ano aos das IESs 1 e 2, buscamos colocar em uma mesma escala os resultados obtidos pela aplicação dos testes ORIGIN/*esfp* e MCT_xt. Para tal, foi necessário normalizar as pontuações para obter a mesma escala.

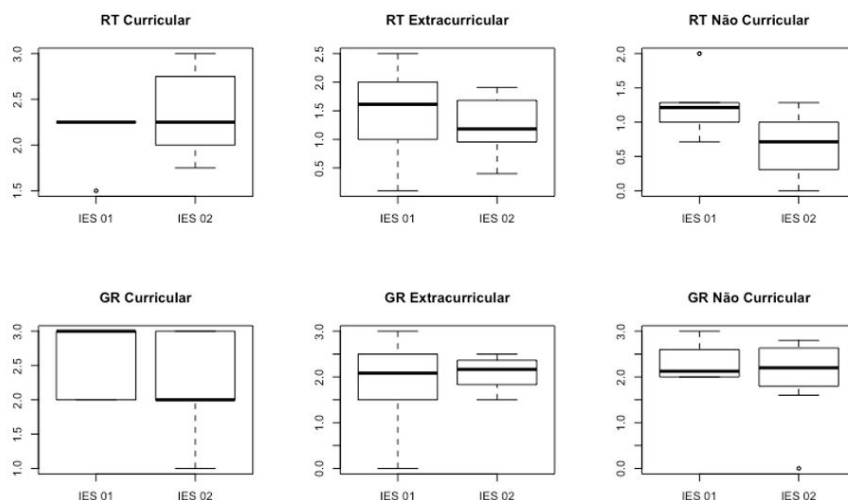
Gráfico 4 - Análise conjunta das pontuações normalizadas do ORIGIN/*esfp* e MCT_xt dos estudantes de quinto ano das IESs 1 e 2

Fonte: Do autor (dados do estudo)[4].

Na análise dos dados do ORIGIN/*esfp* para os estudantes do quinto ano das IESs 1 e 2 (cf. Gráfico 4), verificamos um equilíbrio, acontecendo uma ligeira vantagem (pontuações médias mais altas) da IES 1 em comparação com a IES 2, em RT curricular, extra e não-curricular, bem como em GR curricular e extracurricular. Para o MCT_xt, as pontuações médias mais elevadas da IES 1 em relação à IES 2, são encontrados nos dilemas médico, médico/juiz, operários/juiz e total. Verificamos, assim, que, na IES 1, há superioridade na pontuação dos dois questionários, em relação à IES 2.

[4] * dimensões que mostraram diferença estatisticamente significativa na comparação dos grupos.

Análise conjunta dos docentes das duas IESs

Buscamos comparar as dimensões de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida dos docentes das IESs 1 e 2 quanto à colaboração e quanto à formação.

Gráfico 5 - *Boxplot* para relacionar docentes colaboradores das IESs 1 e 2

Fonte: Do autor (dados do estudo).

O Gráfico 5 apresenta as medidas descritivas das dimensões enquanto docentes colaboradores por meio de um *boxplot*, para melhor visualização dos dados da IES 1 e 02. As retas na horizontal, em negrito, dentro de cada caixa, representam as medianas da IES 1 e da IES 2. A IES 1 apresentou medianas superiores a IES 2 para as dimensões RT extracurricular, RT não-curricular e GR curricular. Em contrapartida, a

comparação das medianas das IESs 1 e 2 mostraram-se próximas para as dimensões RT curricular, GR extracurricular e GR não-curricular.

Para verificarmos a existência de diferença estatisticamente significativa entre as medianas das dimensões, optamos por um teste não paramétrico de *Mann-Whitney,* uma vez que a amostra de professores ser pequena (IES 1 apresentou seis participantes; IES 2, sete). O teste de *Mann-Whitney* compara as medianas, adotando como hipótese nula que as medianas das dimensões dos colaborados da IES 1 são iguais às medianas das dimensões dos colaboradores da IES 2. A Tabela 3 apresenta os resultados da estatística inferencial.

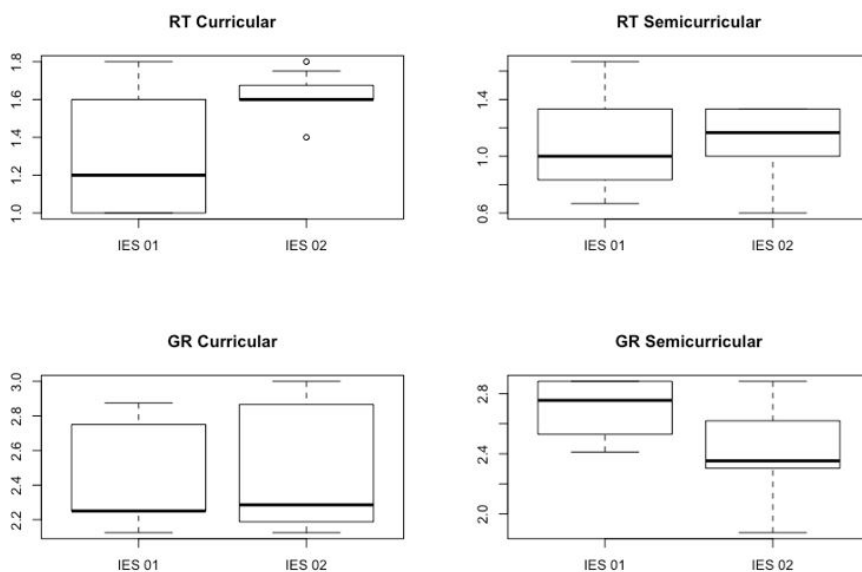
Tabela 3 - Comparação dos docentes colaboradores das IESs 1 e 2 em relação as dimensões RT e GR

	Assunção de Responsabilidade (RT)			**Reflexão Dirigida (GR)**		
	Mann-Whitney		Tamanho do efeito	*Mann-Whitney*		Tamanho do efeito
	U	*p valor*	*Cohen's*	U	*p valor*	*Cohen's*
Curricular	18	0,70	0,57	27	0,40	0,58
Extra curricular	24	0,70	0,31	20	1,00	0,28
Não curricular	34	0,07	1,27	23	0,80	0,42

Fonte: Do autor (dados do estudo).

Os dados apresentados mostram que a hipótese nula foi aceita, pois nenhum *p valor* foi menor do que o nível de significância de 5%. Portanto, não existe diferença, estatisticamente, significativa entre os docentes colaboradores nas dimensões RT e GR, nas duas IESs investigadas. O tamanho do efeito é considerado quando temos *p valor* significativo.

A análise da comparação dos docentes das duas IESs foi realizada pelo teste não paramétrico *Mann-Whitney,* devido ao fato de a amostra ser pequena, preferindo-se, nesses casos, a comparação das medianas. O Gráfico 6 apresenta o comportamento das medidas descritivas.

Gráfico 6 - *Boxplot* para relacionar docentes formadores das IESs 1 e 2

Fonte: Do autor (dados do estudo).

No Gráfico 6, as retas horizontais indicam o valor da mediana nas IES 1 e 02, para dimensões RT e GT dos docentes, enquanto formadores. A IES 1 apresentou medianas inferiores às da IES 2 para as dimensões RT curricular e semicurricular. Para a dimensão GR semicurricular a IES 1 apresentou mediana superior a IES 2. Na dimensão GR curricular as medianas dos docentes mostraram-se próximas.

A hipótese nula testada corresponde à igualdade das medianas dos docentes formadores das IESs 1 e 2 quanto às dimensões RT e GR. O resultado do teste é apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 - Comparação dos docentes formadores das IESs 1 e 2 em relação as dimensões RT e GR

	Assunção de Responsabilidade (RT)			**Reflexão Dirigida (GR)**		
	Mann-Whitney		Tamanho do efeito	*Mann-Whitney*		Tamanho do efeito
	U	*p valor*	*Cohen's*	U	*p valor*	*Cohen's*
Curricular	9.5	0,10	1,33	18	0,70	0,24
Semicurricular	18	0,80	0,08	33	0,10	1,02

Fonte: Do autor (dados do estudo).

Considerando o nível de significância de 5%, a análise do teste não paramétrico, *Mann-Whitney*, aceitou a hipótese de igualdade das medianas entre os docentes formadores das duas IESs, em relação às dimensões RT

e GR. Portanto, não existe diferença estatística entre os docentes formadores das IES 1 e 02, quanto as dimensões RT e GR.

Ampliando discussões a partir das análises conjuntas

Retomamos as comparações qualitativas e quantitativas realizadas entre: (i) os estudantes de segundo e quinto ano, (ii) os docentes e (iii) as duas IESs, para melhor ênfase dos resultados alcançados com o estudo. Assim, quanto à análise qualitativa das perguntas dissertativas para os estudantes de segundo e quinto anos da IES 1, destacamos, como pontos centrais, os quais serão discutidos a seguir.

Em relação à compreensão do que deveria ser modificado na formação em Psicologia, os estudantes de segundo ano e quinto ano da IES 1 apresentaram respostas semelhantes que se enquadram nas seguintes categorias: forma de trabalho dos professores, discussões sobre as questões atuais da sociedade, mudança na grade curricular, afetividade dos estudantes, maior acesso dos estudantes as palestras e cursos. Quanto às supervisões em Psicologia contribuem para a formação profissional, os estudantes ao serem questionados sobre as contribuições das supervisões em Psicologia apresentaram respostas que corroboram: o esclarecimento de dúvidas, troca de experiências, orientação, diferentes pontos de vista, acesso a diferentes experiências da prática profissional, segurança sentida pelo estudante e contribuição para a prática profissional futura. No que diz respeito à possibilidade de trabalhar de forma mais independente em outras atividades, os estudantes responderam de forma semelhante nas seguintes categorias: prática em instituições educacionais, atividades religiosas, oportunidades que a instituição poderia oferecer. Por fim, no

que diz respeito à forma como contribuem para a organização de eventos do curso de Psicologia, as respostas dos estudantes do segundo e quinto ano da IES 1 apresentaram semelhança nas categorias: participação em Centro Acadêmico e divulgação dos eventos.

Quanto aos pontos centrais das perguntas dissertativas dos estudantes dos segundo e quinto anos da IES 2, temos, no primeiro deles, categorias semelhantes entre os grupos, para a questão do que deveria ser modificado na formação em Psicologia: (i) mudanças na grade curricular, (ii) incentivo para iniciação científica, (iii) auxílio psicológico aos estudantes, (iv) relação psicólogo paciente (nos estágios), (v) metodologias ativas (integração teoria e prática), (vi) questões institucionais (concessão de bolsas estudantis) e (vii) prática docente. O segundo ponto central abordou a forma como as supervisões em Psicologia contribuem para a formação profissional, sendo que as categorias de respostas convergem no esclarecimento de dúvidas, na orientação, na troca de experiências, na ampliação do conhecimento, na contribuição para prática profissional futura, no aprimoramento e no autoconhecimento dos estudantes e formação ética. No terceiro ponto central, as categorias de respostas que se assemelham entre os estudantes dos segundo e quinto anos da IES 2, para a possibilidade de trabalhar de forma mais independente em outras atividades foram as práticas propiciadas pelo próprio curso, as atividades religiosas e as possibilidades futuras de trabalho. Em relação ao quarto ponto central, as categorias de respostas relacionaram-se quanto à organização e à divulgação dos eventos.

Em relação à comparação dos docentes para justificar o que deveria ser melhorado na formação em Psicologia e as possibilidades de trabalhar de forma mais independente em outras atividades, os docentes da IES 1

apresentaram mais respostas que permitiram entender o estudante como mais atuante no processo de aprendizagem, dando-lhe a oportunidade de reflexão acerca do conhecimento, pois destacaram o uso de metodologias ativas, discussões sobre ética, práticas problematizadoras, reformulação da grade curricular e inclusão de disciplinas mais práticas, como a arteterapia. Em relação ao trabalho de forma mais independente em outras atividades, há uma aproximação entre as respostas dos docentes das duas IESs, com destaque para a atuação clínica e de pesquisa, sendo que as demais categorias estão ligadas à prática docente.

Retomando outro aspecto dos resultados, a comparação do ORIGIN/*pd* para os docentes enquanto formadores e colaboradores, percebemos que a IES 1 apresenta pontuações maiores do que a IES 2, já para docente colaborador é menor do que a IES 2, enquanto formador. A análise estatística não confirmou essas diferenças. Logo, consideramos a igualdade nas percepções dos docentes de duas IESs, enquanto formadores (prática do docente em relação aos estudantes, inclusive a utilização de metodologia mais ativa oferecendo aos estudantes a oportunidade de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida) e colaboradores (relacionamento entre o docente e a equipe gestora ou normas da instituição que visem a oportunidade de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida).

Em estudo realizado com estudantes, professores e coordenador de curso de Psicologia a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos processos educativos e da formação de psicólogos na Amazônia, Brasileiro e Souza (2010) concluíram que o curso pesquisado tenta adequar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais, os docentes e o coordenador concordam com as contribuições trazidas pelas Diretrizes, que visam uma formação

mais ampla, destacam as dificuldades de definição de ênfases e do embate generalista x especialista, que eram presentes nas Diretrizes de 2004, que estavam vigentes na época do estudo.

Em relação ao processo formativo percebido pelos estudantes, os próprios estudantes destacam a dificuldade de relacionar teoria e prática, acreditando estarem preparados para atividades de orientação, de aconselhamento psicológico, de psicoterapia avaliação de fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, mas, em contrapartida, sentem insegurança na atuação preventiva ou terapêutica em diferentes níveis de ação. Quanto à satisfação com o curso, destacamos uma melhoria qualitativa da formação, o comprometimento docente, o currículo do curso, mas os estudantes apresentaram dificuldades institucionais (físicas e materiais) para o desenvolvimento das atividades.

Recortando as discussões de Brasileiro e Souza (2010), sobre a formação generalista x especialista, que faziam parte das Diretrizes Curriculares de 2004, Soligo (2015) apresenta que uma formação generalista visa a integralidade e a presença da Psicologia em diferentes possibilidades de atuação e a formação especialista, especializada, que formaria diferentes perfis de psicólogos. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2011, vem no intuito de abranger as discussões e os dissensos produzidos com a primeira Diretriz, propondo a criação de ênfases curriculares na tentativa de conciliar generalista e especialista, assumindo como Yamamotto (2012) retrata, uma especialidade dentro da generalidade.

Ao pensar não somente na formação, mas na própria atuação profissional, Souza (2010), em sua pesquisa para o título de livre-docência em Psicologia, levantou do ponto de vista dos psicólogos participantes do

estudo, os princípios norteadores de suas atuações, que foram apresentados nas seguintes categorias: (i) postura crítica que possibilite o rompimento de uma compreensão naturalista dos fenômenos educativos; (ii) percepção da educação a partir de dimensões históricas, culturais e sociais; (iii) educação que promova o respeito à diversidade e vise a inclusão social; (iv) desenvolvimento integral dos envolvidos no processo educacional; e, por fim, (v) reconhecimento da capacidade de transformação de si e da realidade na qual se inserem, sendo considerado um sujeito ativo no processo de escolarização. Tais categorias elucidam nossas discussões de que para uma adequada atuação profissional dos psicólogos, que hoje estamos formando, deve acontecer um envolvimento de todos os integrantes do processo educativo da Graduação em Psicologia, ao pensar em uma formação integral, que possibilite ao estudante a compreensão do outro como ser bio-psico-social-histórico-cultural-espiritual e, além disso, devemos olhar o outro como um ser único que atua sobre o meio em que está inserido e consequentemente, sofre influências deste mesmo meio.

A partir das comparações aqui apresentadas, verificamos que o estudo foi concebido no sentido de contribuir para algumas reflexões. A primeira delas trata da integração das metodologias ativas e os trabalhos com as práticas morais podem trazer significativos avanços éticos e de promoção do desenvolvimento moral na formação de profissionais da Psicologia. Diferentemente do que se entendia anteriormente, somente a metodologia ativa não garante a formação ética do profissional.

Nosso pensamento de que o desenvolvimento moral engloba discussões muito mais amplas que perpassam pelo cognitivo, afetivo, uso de metodologia ativas, pelo papel do professor e por uma articulação entre as diretrizes sobre a formação em Psicologia, são reforçadas por Oliveira e

Rego (2008), ao afirmarem que "[...] o ser humano se torna um indivíduo e se constitui um agente moral, mediado pelo mundo subjetivo, pelo mundo intersubjetivo e o social" (OLIVEIRA; REGO, 2008, p.135). Os espaços de aprendizagem são os propulsores para o desenvolvimento da competência moral e, consequentemente, de profissionais mais críticos-reflexivos sobre a sua atuação e que consigam melhor integrar teoria, técnica e prática.

A moralidade não se desenvolverá naturalmente nos estudantes, portanto uma mudança nos currículos é evidenciada como necessária para que a IES possa atuar como real colaboradora na construção dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento moral. No estudo realizado, percebemos o quanto os estudantes ainda estão distantes da construção de sua aprendizagem, e os modelos de ensino tradicional ainda se sobressaem sobre as metodologias ativas. Situação essa que é destacada, inclusive, pela coordenadora da Graduação).

Poucos estudantes relatam a possibilidade de participação na organização de eventos do curso, em espaços de discussão e de compartilhamento de ideias e de modos de fazer mais autônomos em suas diferentes atuações sociais. Talvez, a maioria das situações seja em práticas religiosas ou de estágio para a concessão de bolsas estudantis, como o Programa Escola da Família. Há, também, um número reduzido de estudantes do segundo ano das duas IESs compreende que as supervisões do Estágio Básico são uma oportunidade para a reflexão sobre a prática profissional, a integração entre teoria e técnica e, consequentemente, de uma melhora no desenvolvimento do futuro profissional. Para esses estudantes, somente os Estágios de Formação em Psicologia oportunizarão essas práticas reflexivas.

Em estudos com estudantes do curso de Medicina, os futuros médicos defendem o aspecto afetivo da moralidade e a necessidade do trabalho com a promoção de valores morais, mesmo que seja uma tarefa árdua, para a promoção de valores profissionais. Uma tentativa de melhorar a atuação moral dos graduandos de medicina e, consequentemente, dos futuros médicos, é a utilização de estratégias que mobilizem as emoções deles, a partir de uma sensibilização da importância dos valores morais, ainda que seja difícil avaliar a eficácia de intervenções educativas sobre a afetividade (SERÓDIO, 2013). Essa reestruturação das práticas pedagógicas na Graduação deve ser pensada para todos os cursos, com destaque para a formação dos psicólogos que trabalham diretamente com o outro, com suas emoções e afetos.

Seródio (2013) destaca, também, que devemos buscar estratégias educativas que fomentem os valores morais, mas que não abandonem o investimento cognitivo do comportamento moral, isso significa que ao investir no afetivo do comportamento moral expandimos as possibilidades da formação ético-moral. Em sua pesquisa com estudantes de medicina, o autor compreendeu que, assim como outros jovens, esses estudantes nasceram e cresceram em um mundo em que os valores estão em constantes reinterpretações e que se subestima princípios humanistas (generosidade, compreensão, tolerância), mas que essa negligência do aspecto afetivo da moralidade não deveria acontecer. Para que haja melhora no desenvolvimento moral dos profissionais da Medicina, o autor sugere a utilização de estratégias que trabalhem com as emoções dos graduandos, sensibilizando-os quanto à importância dos valores morais, como um complemento de práticas pedagógicas, que busquem o desenvolvimento da competência moral. Sabemos que tal situação não se

diferencia da Graduação em Psicologia, pois há uma dificuldade geral nos cursos de ensino superior em integrar o afetivo e o cognitivo.

Pensando no ambiente de aprendizagem, é grande a parcela de responsabilidade da escola e dos professores no processo de estagnação ou de regressão moral dos estudantes do curso de Medicina, e o quanto têm a obrigação de mudarem o quadro apresentado, a fim de promover uma formação ético-moral dos futuros profissionais. Sabemos, ainda, que os esforços pedagógicos não garantam o alcance de metas para motivar moralmente os estudantes e de fazer com que pensem por si e comportem-se segundo o esperado (SERÓDIO, 2013). Entretanto, mesmo com essas adversidades, devemos, sim, iniciar discussões como essa sobre a necessidade de que o projeto político-pedagógico do curso contemple a utilização de metodologias mais ativas, em que é possível a inversão do papel do professor de único autor no processo ensino-aprendizagem para um mediador de práticas que possibilitem os estudantes a compreenderem a sua importância nesse processo de construção do conhecimento e desenvolvimento de sua capacidade de reflexão diante das inúmeras situações que serão exigidas na integração da teoria, técnica e prática.

Também em estudos com estudantes de Medicina, Feitosa *et al.* (2013) compreenderam que a profissão requer mais demanda por profissionais moralmente competentes, se comparados com outras profissões, pois os futuros médicos são treinados no desenvolvimento de habilidades técnicas, o que não ocorre com o desenvolvimento moral. Os autores citam, também, Lind (2000b), quando destacam que, com o desenvolvimento da tecnologia na Medicina, os médicos posicionam-se na tomada de decisões tanto para nosso bem-estar quanto para nossa vida, mas para isso precisam estar preparados para as implicações morais que tais

decisões acarretam. Os estudos têm mostrado que, enquanto pesquisas com estudantes de diversas áreas apresentam aumento da competência moral, os estudantes de Medicina apresentam estagnação ou regressão. Os problemas morais acabam sendo resolvidos a partir de negativas, ou mesmo da confusão com a natureza técnica. O modelo atual de educação médica tem falhado no desenvolvimento de competências morais para que os estudantes se tornem bons médicos. Rego e Schillinger-Agati (2011) dizem que as mudanças devem passar não somente pelos currículos dos cursos, mas principalmente pelos métodos e pelo ambiente educacional.

O trabalho de Oliveira (2014), sobre educação moral na formação de enfermeiros, com a utilização da discussão de dilemas, como uma intervenção pedagógica para a promoção da competência moral, demonstra uma importante mudança ao final dos estudos, de uma regressão moral para uma estagnação dos resultados da população estudada. A autora destaca que tais resultados repetem o padrão de estudos de outros países latino americanos, mas se diferenciam dos resultados de outros continentes. Os fatores destacados por ela para a compreensão dos processos de regressão e segmentação dos resultados, são a estreita relação entre o ensino da ética com os pressupostos religiosos, o forte traço deontológico nas decisões morais, o não estímulo ao pensamento crítico, o distanciamento da IES com as demandas sociais e o impacto de sistemas opressores sobre o agir e pensar da população ao longo da história da América Latina.

Fundamentando-nos em Oliveira (2014), assim como na graduação em Enfermagem, também ocorre na formação em Psicologia: o ensino da ética deve ser laico nos currículos, sendo enfatizado os direitos humanos, a justiça e a autonomia, com maior carga horária, com

professores qualificados que utilizem métodos visando a promoção do pensamento crítico, a fim de formar agentes morais competentes para o desenvolvimento da profissão. A laicidade da Psicologia contribuiu, significativamente, para a garantia de direitos da demanda atendida pelos estagiários e profissionais da Psicologia, inclusive para avanços nas dimensões ética e política.

Verificamos, em nosso estudo, comparando os estudantes dos segundo e quinto anos da IES 1 quanto as pontuações dos dilemas do MCT_xt, que não existe diferença, estatisticamente, significativa, embora a maioria das pontuações do quinto ano tenham sido maiores do que os do segundo ano. Em relação à comparação desses estudantes quanto ao ORIGIN/*esfp*, percebemos que os resultados maiores foram para os estudantes de quinto ano em todas as dimensões que foram significativas (RT curricular e GR curricular, GR semi e GR extracurricular).

Quando procedemos o levantamento das comparações da IES 2, destacamos que os estudantes dos segundo e quinto anos, ao serem comparados quanto aos dilemas do MCT_xt, demonstraram superioridade em relação ao quinto ano para os dilemas (juiz, operários/juiz, médico/juiz e total). Hipotetizamos que a formação em Psicologia (o desenvolvimento do curso) não tem contribuído de modo eficaz, ao aumentar a competência moral. Os estudantes dos segundo e quinto anos da IES 2 também foram comparados quanto aos resultados do ORIGIN/*esfp* e destacam-se pontuações mais altas para os estudantes de quinto ano do que os de segundo ano, nas dimensões RT e GR.

Em estudos com profissionais da Psicologia matriculados na Pós-Graduação em Psicologia do Trânsito, percebemos, também, que tanto na intervenção tradicional no grupo controle, que é proposta pelo próprio

curso, como na intervenção proposta no grupo experimental, houve mudanças significativas na capacidade reflexiva dos profissionais. Situação essa que pode ser justificada pelo fato de os estudantes não estarem acostumados com as intervenções desenvolvidas, a partir de discussão de dilemas morais e da reflexão sobre o seu cotidiano de trabalho, bem como pela necessidade de modificação no currículo do curso como possibilidade de posicionamento reflexivo e da integração da ética nas diversas disciplinas (BERETA, 2014).

Indo ao encontro dessa tendência, Bataglia e Bortolanza (2012) realizaram um estudo de caso com estudantes dos primeiro e quinto anos da Graduação em Psicologia, sobre o ambiente acadêmico e os conceitos de moral e ética, sendo aparente para os docentes que "[...] o desenvolvimento de um ambiente acadêmico que permita o desenvolvimento da Assunção de Responsabilidades e a Reflexão Dirigida é uma condição para que os estudantes possam integrar os conceitos de moral e ética à sua práxis" (BATAGLIA; BORTOLANZA, 2012, p.137).

Compreendemos que somente haverá um avanço nas questões aqui discutidas, quando a grade curricular, os docentes e os estudantes estiverem integrados para a mudança das práticas até então realizadas nos processos de aprendizagem no Ensino Superior. Ao longo das análises estatísticas, percebemos pouco envolvimento dos estudantes nas problematizações, em discussões sobre a prática profissional e na integração entre teoria e técnica; posicionamentos esses que vêm muito mais da figura docente do que do próprio estudante. As participações discentes acontecem com mais frequência quando estão em supervisões, nas quais a integração entre teoria e prática é muito mais perceptível e faz parte do cotidiano de estágio dos futuros profissionais da Psicologia.

Enfatizamos, nesse ponto, a importância das supervisões para a formação dos estudantes, como um dos grandes avanços do curso de Psicologia, que, diferentemente, dos demais cursos de Ensino Superior, oportuniza maior proximidade do Psicólogo (supervisor) com o estudante, a fim de discutirem e de refletirem sobre as melhores formas de atuação profissional, sobre as demandas sociais e sobre a sensibilidade na compreensão do outro de forma integral. Com as supervisões, é possível transcender a Psicologia de um lugar de elite e do atendimento clínico clássico, para a realização de uma clínica ampliada.

Continuando com a exposição de alguns estudos sobre a temática, Bataglia (1996), em sua dissertação de Mestrado, realizou uma pesquisa com estudantes de Psicologia, compreendendo que a maioria demonstrou um nível de juízo moral caracterizada pelo relativismo instrumental hedonista e por uma satisfação dos valores grupais, sendo o conhecimento do código de ética profissional reduzido ao sigilo profissional. Tal situação traz preocupação tendo em vista, que os posicionamentos do psicólogo podem perpassar as quatro paredes do *setting* terapêutico (BATAGLIA, 2012). Por sua vez, em sua tese de doutorado, Bataglia (2001) continuou a enfatizar a necessidade de reformulação na disciplina de ética profissional, a fim de que haja uma mudança significativa na competência moral dos estudantes de Psicologia. A autora percebeu, após a discussão de dilema morais com os participantes da pesquisa, que houve um aumento da capacidade reflexiva, mas que as discussões devem ser amplas e continuada para que se mantenham (BATAGLIA, 2012).

Ainda segundo autora, no Ensino Superior, a formação ética é considerada parte da formação profissional e, consequentemente, de responsabilidade de quem educa, sendo mais amplas as discussões pois

estamos falando de desenvolvimento de capacidade reflexiva e não somente de Código de Ética Profissional. Assim, agir moralmente dependerá do desenvolvimento dessa capacidade de aplicar, consistentemente, os princípios nas situações difíceis e dilemáticas, é o que Kohlberg (1984) denomina de competência moral (BATAGLIA, 2012). Portanto, a disciplina de ética assume, juntamente com as demais disciplinas do currículo, um importante papel de reflexão diante das regras do Código de Ética Profissional. Segundo Kohlberg (1984) não basta ser decorado pelos graduandos os artigos que compõe este documento ético, pois assim, estariam em níveis baixos de desenvolvimento moral, mas, sim, serem propostas atividades que desenvolvam o senso crítico-reflexivo a respeito das inúmeras demandas que o psicólogo pode vivenciar em sua prática profissional. Dessa forma, contribuirão para o desenvolvimento moral do futuro profissional a níveis pós-convencionais, em que há a preocupação com contratos sociais, com direitos individuais e com os princípios éticos universais, consequentemente agindo e refletindo de forma mais autônoma demonstrando um maior comprometimento com a ação moral.

Nesse sentido, pesquisadores de Harvard concluíram que a ética deva fazer parte do currículo e não apenas uma disciplina que os estudantes tiveram contato. Para tanto, essa intervenção envolveu todos os participantes do ambiente acadêmico, realizou uma alteração no currículo do curso, prepararam os docentes para adequarem as disciplinas para que os estudantes construam um pensamento sistémico e crítico, atuando de forma mais ativa (BATAGLIA, 2012). A ética precisa ser compreendida como um trabalho transversal entre as disciplinas do currículo dos cursos de Graduação em Psicologia, mas, aqui, defendemos a inclusão e/ou a continuidade da disciplina de ética profissional nos currículos dos cursos

de Psicologia, a fim de um maior espaço para as realizações de práticas morais e de espaços de reflexão no ambiente de aprendizagem.

Bataglia e Bortolanza (2012) apontam em seus estudos com a utilização do ORIGIN/*u* que houve maior Reflexão Dirigida nos estudantes do quinto ano, em comparação com os do primeiro ano do curso de Psicologia, o que pode ser justificado por a medida que os estudantes avançam no curso, são propostas mais discussões e consequentemente contribuem para a formação de um sujeito mais reflexivo. As pesquisas de Schillinger-Agati (2006), por sua vez, com estudantes de três cursos de Graduação (Psicologia, Administração de Empresas e Medicina) em três países diferentes (Suíça, Alemanha e Brasil) sobre o ambiente acadêmico e o desenvolvimento da competência moral apresentam resultados de que as universidades que promovem oportunidade de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida poderão ter maiores progressos na formação profissional dos estudantes.

Discutindo a relação entre religião e desenvolvimento moral, Von Rondon (2009) apresenta, em seu estudo com estudantes do curso de Teologia, a partir da teoria kohlberguiana, que a autonomia moral é baseada no pressuposto de que a moralidade deveria ser "[...] uma esfera logicamente independente na aplicação de pensamentos religiosos em questões morais" (VON RONDON, 2009, p.56). Assim, Kohlberg (1984, p.336) destaca que "uma pequena porcentagem de indivíduos apela explicitamente a questões de ordem religiosa para justificar seus julgamentos morais, sendo que a grande maioria não o faz". Continua defendendo que o desenvolvimento moral ocorre independentemente, e mesmo indivíduos em estágios morais mais elevados apresentam divergências em suas visões religiosas.

> No primeiro estágio um apelo pode ser feito ao humano como oposto a teoria divina e punição, no segundo estágio pode ser feito um apelo ao interesse próprio, no estágio 3 para a aprovação dos outros, no estágio 4 um apelo ao respeito de si mesmo ou a seu papel na sociedade, no estágio 5 para a proteção ao direito de perseguir sua própria felicidade socialmente ou individualmente com devida consideração para o direito e bem-estar dos outros. No estágio 6, entretanto, o princípio de ética universal não pode ser imediatamente justificado pela realidade da ordem social humana. Tal moralidade requer unicamente um estágio último de orientação religiosa e move as pessoas nesta direção. Como nós notamos a orientação religiosa requerida pelo princípio moral universal eu tenho chamado de "7º. Estágio" (KOHLBERG, 1984, p.344).

Kohlberg (1984) defenderá um sétimo estágio de desenvolvimento moral para pensar nas questões religiosas. Para Lind (2005 apud BATAGLIA, 2010), a influência da cultura e da religião são fatores determinantes, no Brasil, para que ocorra a redução da competência moral quando se apresenta questões que estejam relacionadas à religiosidade ou dogmas cristãos, pois vivenciamos uma forte influência de agentes sociais (igreja, exército e outras instituições). Bataglia, Morais e Lepre (2010), conforme já discutido em outros capítulos desta obra, destacam que a influência da cultura latino-americana e possivelmente da religião, contribuem para baixos resultados nos dilemas de conteúdo relacionado à religião.

Nas pesquisas de Schillinger-Agati e Lind (2003), mantém-se a discussão sobre a influência da religião e do contexto cultural brasileiro como determinante para a manutenção dos resultados encontrados. Assim, no referido estudo com estudantes de renomadas universidades competitivas do Brasil, foram verificadas: média C de 22,8; 31,4 para o

médico; e 45,0 para o dos operários. Em universidades de baixa competitividade, os estudantes apresentaram pontuação média de 13,4; 20,9 para o dilema do médico; 33,5 para o dos operários. Na comparação de um grupo de estudantes brasileiros de Psicologia com um semelhante de alemães, confirmamos a presença desse fenômeno apenas na amostra do Brasil, já que, na amostra alemã, as pontuações C ainda maiores no dilema do médico. Situação que é esperada devido o dilema da eutanásia ser mais moralmente exigente do que o dilema dos operários (LIND, 1985 apud SCHILLINGER-AGATI; LIND, 2003). O dilema da eutanásia traz um fator importante de discussão que é o princípio da vida, estando fortemente influenciado também por aspectos religiosos e éticos da profissão médica, enquanto o dilema dos operários traz como tema o furto de algo que não lhe pertence para confirmação de uma suspeita (BERETA, 2014).

Dessa forma, é possível compreender que a segmentação da competência do juízo moral não reflete isoladamente uma competência individual, mas, também, uma influência do meio social, das instituições e da cultura (LIND, 2007; SERÓDIO, 2013). Para tanto, a literatura levanta a hipótese de que o dogmatismo religioso é fator presente na limitação da competência moral da população latino-americana no dilema do médico (BATAGLIA *et al.*, 2013; BERETA, 2014; SERÓDIO, 2013). Os índices de competência do juízo moral obtidos no dilema do juiz assemelham-se ao do dilema dos operários, sendo superiores aos que são observados no dilema do médico. Quanto ao dilema do juiz, mesmo que haja a vida de um ser humano em discussão, não é uma sacralidade (conceito religioso), mas a relação entre a dignidade (conceito laico) do

indivíduo a ser torturado e o risco da morte de inocentes (SERÓDIO, 2013).

No entanto, no estudo que desenvolvemos com o grupo de estudantes dos segundo e quinto anos da IES 1, as respostas ao dilema do juiz foram mais baixas do que as respostas aos dilemas dos operários e do médico; já para os estudantes de segundo ano da IES 2, os resultados ao dilema do médico foram mais baixos e para os estudantes de quinto ano da IES 2 o pontuação mais baixo está no dilema do juiz. Curiosamente, tivemos, em alguns grupos, as respostas ao dilema do juiz mais baixas em pontuação C do que as respostas ao dilema do médico e do operário. Situação essa que também foi verificada em grupos pesquisados por Bereta (2014). Podemos inferir que, nesta amostra, os resultados são atípicos em comparação com os demais resultados brasileiros, pois não demonstram que a religião está sendo fator limitador da competência moral no dilema do médico. Tal fato se comprova, inclusive, nas comparações realizadas a seguir.

Os dados de comparação entre a religião e o MCT_xt permitiram a verificação de que para o segundo ano da IES 1 não foi possível comprovar correlação, estatisticamente, significativa entre as pontuações dos dilemas e a idade dos participantes. Embora os estudantes que declararam religião tenham resultados entre baixo e médio no dilema do médico e os que não declararam religião tenham pontuações médias e muito altas. Na comparação dos estudantes de quinto ano da IES 1, verificamos uma correlação significativa no dilema operários/médico; para quem declarou religião, as pontuações foram baixa e médias e, para os que não declararam religião, as pontuações foram baixas, médias e altas. Não

existindo correlação, estatisticamente, significativa entre idade e pontuações dos dilemas.

Na comparação entre a religião e o MCT_xt para os estudantes de segundo ano da IES 2, os resultados não foram significativos, embora as pontuações de quem não apresentou religião estejam classificadas de média a muito alta. Também não existe correlação entre idade e as pontuações dos dilemas. Quanto ao resultado dos estudantes de quinto ano, manteve-se a não existência de correlação entre declaração de religião e as pontuações dilemas. Contudo, foi possível verificar uma fraca significância, no dilema do médico/juiz, na comparação entre idade e as pontuações dos dilemas. Nessa última situação, entendemos ser uma característica própria das amostras brasileiras, pois na medida em que a idade aumenta, a pontuação diminui.

Essa inexistente ou fraca correlação entre a idade e as pontuações dos dilemas pode ser justificada pela própria estruturação do sistema educacional no Brasil. Sem que haja uma modificação em todo o sistema educativo das práticas tradicionalistas certamente o desenvolvimento da autonomia moral e da reflexão acerca dos princípios sociais não terá êxito. A Educação Básica é a primeira a ter que se sensibilizar com esta mudança, para que possamos alcançar tal objetivo na educação superior. Caso essa mudança não aconteça, é muito difícil que consigamos formar psicólogos realmente comprometidos com o outro e sensíveis com a afetividade envolvida em todo o processo terapêutico, uma vez que a educação não possibilitou que houvesse o desenvolvimento de práticas morais e reflexivas na formação inicial destes sujeitos e assim, temos uma lacuna na formação. Para tanto, quando pensamos na formação de psicólogos, precisamos de

uma Psicologia "[...] que se funde na diferença como princípio e na igualdade como valor" (SOLIGO, 2015, p.177).

O grande desafio está na integração entre a pesquisa, a atuação e o ensino na formação em Psicologia, orientados a partir da ética, da formação política e do compromisso social (SOLIGO, 2015). Além de pensarmos em uma formação dos profissionais da Psicologia, que priorize (i) o inventivo ao conhecimento científico e a validação empírica; (ii) o estado da arte da pesquisa e das teorias científicas; (iii) a criação de mecanismos metodológicos; (iv) a busca de sintonia com a Psicologia mundial; (v) a disseminação das informações psicológicas afim de evitar uma pseudociência; (vi) a expansão do mercado de trabalho para os recém-formados; (vii) a ampliação das fontes escritas de conhecimento psicológico em língua portuguesa; a estimulação dos laços interdisciplinares sem a desvirtuação da Psicologia; e (viii) o profissionalismo competente e ético (PFROMM NETTO, 2007).

Pensando nas contribuições do estudo desenvolvido, destacamos as adaptações do questionário ORIGIN/*u* (2002) para o ORIGIN/*esfp* (Ensino Superior - Formação em Psicologia) e para o ORIGIN/*pd* (Ensino Superior - Prática Docente), afim de contar com um instrumento que consiga ser aplicado em estudantes do curso de Psicologia, para entendermos qual a compreensão deles a respeito da formação, e, o outro instrumento que nos permita compreender a prática docente sob duas perspectivas, a de colaborador da instituição e a de formador de futuros profissionais da Psicologia. Outra contribuição importante foi propor a associação dos resultados do ORIGIN/*esfp* com o MCT_xt, para os estudantes de segundo e quinto ano, participantes do estudo. Tal associação permitiu perceber o ambiente acadêmico em termos de

Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida, inclusive o desenvolvimento da competência do juízo moral dos estudantes pesquisados. Uma terceira contribuição refere-se a uma leitura dos cursos pesquisados, permitindo assim, que as próprias IES possam rever a formação que estão propiciando aos graduandos, bem como a estruturação do projeto político-pedagógico dos cursos e sua adequação às novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Uma das limitações do estudo apresentado foi o número de cursos de Psicologia pesquisados, tendo em vista, a crescente abertura de novos cursos todos os anos no Brasil. Situação essa que nos traz uma enorme preocupação no modo como está ocorrendo a formação, os desenvolvimentos da capacidade reflexiva, da competência moral, da afetividade, enfim, como os inúmeros cursos de Psicologia pretendem formar os estudantes profissionalmente. Outra limitação deste estudo foi delimitar a amostra a graduandos de dois anos do curso, não permitindo, uma visão geral da formação de cada instituição, mas de estudantes de início e término dos cursos.

Palavras Finais

Discutimos, nos capítulos anteriores, a proposição de que os cursos de Psicologia, assim como a Educação Básica, focam no ensino tradicional, centrado na teoria e na técnica, deixando de lado o desenvolvimento da capacidade reflexiva e a integração da teoria e da prática, o que redunda em uma formação que não considera o aspecto ético. Portanto, quando nos referimos ao aspecto ético compreendemos algo maior do que um estudo de código e leis que regulam a profissão, mas a uma competência pessoal e profissional de consideração do outro como fim em si mesmo. Acreditamos que a formação tradicional fica adstrita às competências técnicas e teóricas, ignorando o desenvolvimento de uma competência moral.

A educação moral é papel tanto da família, como do ambiente de aprendizagem, complementando-se na formação de sujeitos mais autônomos e mais conscientes de sua responsabilidade enquanto cidadãos e comprometidos com uma sociedade mais igualitária e afetiva. A educação moral não deve ser desconsiderada ou mesmo considerada inferior à formação ética, uma vez que a ética é a reflexão crítica da ação moral. Dessa forma, através da educação moral, compreendemos o contexto em que estamos inseridos, os hábitos, os símbolos e os códigos. A moral possibiliza a ordem social, os parâmetros da cidadania e, consequentemente, a possibilidade do convívio entre as pessoas. Formação ética e educação moral estão relacionadas, pois uma habita a outra, ou seja, uma está na outra (NUNES, 2014).

Assim, para que seja possível o desenvolvimento dessa formação ética e da educação moral, bem como o rompimento das frequentes bases do ensino tradicionalista, é essencial o uso de metodologias mais ativas no processo de ensino e de aprendizagem em todos os níveis educacionais. Se não houve uma modificação nas metodologias utilizadas, entendemos que o avanço no desenvolvimento da capacidade reflexiva dos graduandos e futuros profissionais da Psicologia será irrisório.

Outro ponto de destaque está em o curso de Psicologia e a própria instituição de Ensino Superior olhar mais atentamente para a valorização da afetividade, permitindo aos estudantes o reconhecimento de seus sentimentos e contribuindo para o reconhecimento dos sentimentos dos demais. É necessária a constituição de um espaço de escuta, de respeito e de compartilhamento de sentimentos, possibilitando a formação de estudantes mais ativos e participantes. Moreno *et al.* (1999) defendem os aspectos cognitivos e os afetivos da personalidade não são universos opostos. Assim, a educação não pode estar voltada para somente um deles, excluindo o outro.

O ensino da ética no Ensino Superior tem como objetivo formar cidadãos contribuintes de uma sociedade justa e que as oportunidades oferecidas pelo meio irão influenciar tal situação, requerendo que haja transformações e reajustes na formação desses profissionais para que suas práticas sejam baseadas em princípios coletivos, sempre resgatando os fins humanistas (OLIVEIRA; REGO, 2008).

Para isso, acreditamos que a formação e que a própria atuação em Psicologia estejam caminhando de forma crítica a uma sociedade que apresenta desigualdades e injustiças, estando o cotidiano da realidade brasileira nas propostas de trabalhos feitos pelas instituições, aos

professores e estudantes, afim de que a formação do psicólogo adquira este posicionamento crítico (NAVES *et al.*, 2017).

Assim, "[...] formar não é moldar o informe, é criar um território favorável à cooperação, à curiosidade, à indagação, à provisoriedade e à permanente produção de sentidos e apropriação de significados sociais" (CFP, 2013c, p.48). Portanto, não basta uma regulação da formação pelas Diretrizes Curriculares Nacionais ou por um projeto político-pedagógico inovador, se o currículo não for incorporado pela própria instituição educacional e por seus atores como uma possibilidade de pensar e repensar o que se está construindo e consequentemente, o seu produto (a formação de profissionais da Psicologia que sejam capazes de analisar e propor intervenções sobre os vários contextos da realidade) (DAMASCENO *et al.*, 2016).

Em uma entrevista da psicóloga Ana Bock ao Conselho Federal de Psicologia, percebemos justamente esta preocupação com a formação.

> Eu pensava que as diretrizes curriculares, só pelo fato de serem algo que nos moveu do lugar, poderiam produzir outra realidade de formação acadêmica, sem deixar de reconhecer que muitos cursos fazem hoje um esforço para absorver as questões da população; eu acho a ciência dura. Há esforço nos estágios, professores fazendo inovações, colocando os alunos em situação, mas o conhecimento é duro. Ele não se move. Continuamos tendo, nos cursos de Psicologia, as teorias ensinadas sem suas bases epistemológicas, sem que se ensine qual humano está presente, qual humano é o modelo em cada uma dessas teorias. Tenho dito que nossa formação é tecnicista, ou seja, ensinamos para aplicar o que ensinamos. Não temos tido uma postura universitária e científica que implica duvidar, questionar, interrogar o conhecimento a partir do contato problematizador com a realidade. Acho que é isso que temos

> que fazer: ensinar um contato problematizador com a realidade. Podemos e devemos ensinar todas as Psicologias que são produzidas no mundo todo, mas não podemos continuar com essa postura colonialista de receber e aplicar. É preciso traduzir, e isso significa dialogar com os conhecimentos produzidos em outros países de modo a reinterpretá-los (CFP, 2010, p.253).

Com isso, não é somente a prática profissional que precisa mudar. A formação dos graduandos precisa ser significativa, a ponto de eles próprios conseguirem problematizar as situações e entenderem o outro como alguém complexo, que precisa ser olhado e compreendido, de forma integral, e dentro do contexto no qual se insere. Os cursos de Graduação em Psicologia necessitam integrar a dimensão ética, com outras dimensões, que são a dimensão da competência moral, de um pensar criticamente acerca das situações, e a dimensão política, que é o compromisso com o social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais passaram por um importante momento de revisão das orientações para os cursos de Graduação em Psicologia, mas ainda aguardamos a sua homologação. Esta iniciativa parte da preocupação das entidades envolvidas na formação em Psicologia, quanto ao posicionamento do Ministério da Educação, em permitir a formação de Graduação dos cursos da área da Saúde na modalidade totalmente a distância, sem que haja o olhar para uma ameaça à qualidade dos cursos de Psicologia e para a oferta de um trabalho qualificado e ético (CFP, 2018).

Com a vivência de um período de distanciamento social, ocorrido em 2020, devido a grave crise sanitária presente nos países do mundo em relação a pandemia do novo coronavírus, Sars-Cov-2 (COVID-19, tivemos a necessidade de conectarmo-nos mais com as tecnologias e

verificarmos o quanto a tecnologia é responsável por nossa aproximação e, também, por nosso afastamento. Quero dizer que ao mesmo tempo em que a tecnologia conecta pessoas que se encontram separadas por quilômetros de distância, por meio das vídeochamadas e dos chats; ela distancia ainda mais essas mesmas pessoas, pois a imagem ou mesmo o áudio podem ser bloqueados a qualquer momento. As relações pautaram-se, durante um período, em relações superficiais, por meio das quais podemos bloquear o outro do meu convívio, do meu círculo de relações e da minha interação a partir de botões tecnológicos. Nosso pensamento amplia-se quando pensamos na formação que estamos propiciando aos nossos estudantes de Psicologia, neste mesmo momento que contextualizo. **Se há distanciamento, se há bloqueio de relações, se há fragilidade nos vínculos, como posso pensar em empatia, em olhar o outro na sua integralidade e na importância do *rapport*, fatores tão presentes na formação humana que tentamos prezar durante a Graduação de Psicologia?**

Retomamos nosso posicionamento contrário a possibilidade de um curso de Graduação em Psicologia totalmente a distância, devido todos os apontamentos já discutidos. Seria muito preocupante não haver mais a aproximação entre esses atores do processo educacional. Assim, muitos outros questionamentos permeiam nossos pensamentos. **Como sensibilizar os estudantes para o respeito ao outro, aos seus sentimentos e a sua individualidade? Como trabalhar a afetividade dos estudantes a distância, por meio do sistema de informática? Como problematizar e refletir sobre a integralidade do sujeito, sem a proximidade do docente e do estudante nos espaços de supervisão? Como desenvolver moralmente os estudantes sem o uso de metodologias ativas e prática morais nos ambientes de aprendizagem? Enfim, como será a prática destes**

profissionais em Psicologia formados totalmente a distância? Para tanto, destacamos novamente a proposta das novas diretrizes que é

> [...] a formação em Psicologia presencial, generalista, multi e interdisciplinar, baseada na diversidade teórico-metodológica e na pluralidade dos seus campos de atuação, reconhecendo a identidade nacional, respeitando os contextos regionais e atendendo às diferentes necessidades dos indivíduos e populações, de forma inclusiva (CFP, 2018, p. 91).

Uma profissão que esteja caminhando no sentido do que se espera dela, assim Ana Bock conclui que, "[...] em nosso campo, é difícil encontrarmos a clareza de que Psicologia é um trabalho na e para a sociedade" (BOCK, 2010, p.255). Muitas vezes, escutamos, nos ambientes de aprendizagem, os estudantes referindo-se a escolha desse campo profissional como uma possibilidade de ajuda ao outro, reduzindo o "fazer" psicológico a um contexto individualizado e clínico; não, a uma atividade social.

A formação em Psicologia deve possibilitar uma revisão crítica sobre as representações e sobre as concepções do próprio homem, da sociedade, do papel do Estado e do ambiente de aprendizagem, da produção de conhecimento, como um processo reflexivo que aconteça em uma dimensão coletiva, no interior do próprio ambiente educacional, envolvendo a comunidade e os atores comprometidos com a possibilidade de transformar o mundo pela ação educacional (CRP, 2008).

Dessa forma, queremos contribuir apresentando algumas propostas para a formação e, mais amplamente, para o exercício profissional do psicólogo. A primeira delas seria a necessidade de incluir uma reflexão sobre a prática profissional em todos os anos do curso de

Psicologia, para possibilitar ao estudante ingressante entrar em contato com a atuação do psicólogo além da realidade acadêmica, conseguindo fazer uma articulação entre teoria, técnica e prática. A realidade, muitas vezes, vivenciada, traz essas reflexões apenas para os anos nos quais são realizados os estágios de formação em Psicologia, deixando para o início do curso apenas as discussões de cunho mais teórico.

Para que essa reflexão possa ser viabilizada, apresentamos como proposta metodológica a inclusão de práticas morais, como a discussão de dilemas, as assembleias, a problematização e a *Problem-Based Learning* (PBL), dentre tantas outras. Com a possibilidade dada ao estudante de problematização da atuação profissional, por meio da busca de soluções possíveis para a questão, bem como de o próprio graduando ser incentivado a ir buscar a construção de seu conhecimento, não esperando a resolutividade da questão ou mesmo a transmissão do conhecimento pelo professor. Essa segunda proposta para a formação do psicólogo vem sendo discutida em outros cursos, principalmente de Medicina, com a utilização da PBL e da discussão de situações-problemas.

Contudo, pensar na formação de um profissional que consiga fazer articulações entre os aprendizados construídos com a demanda na qual está intervindo se tornou urgente na Graduação em Psicologia, para que, no futuro profissional, ele esteja capacitado para continuar utilizando a mesma metodologia, ou mesmo metodologias ativas nas diversas possibilidades profissionais que surgirem. Inclusive, a disponibilização de um espaço para a realização das assembleias é importante no sentido de integrar todos os envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem para uma responsabilização na formação e consequentemente, num fazer ético em sua atuação enquanto profissional.

Uma proposta bastante interessante que vem acontecendo no ensino superior é a proposta pedagógica da Universidade Federal do Paraná (UFPR), setor do Litoral, que se baseia em projetos e é desenvolvida junto às comunidades locais, buscando contribuir decisivamente para o desenvolvimento científico, econômico, ecológico e cultural. O seu Projeto Político Pedagógico prevê a promoção da educação pública integrada, visando o desenvolvimento sustentável de toda a região litorânea do Paraná. Com isso, os estudantes são formados de modo que possam contribuir na retomada do crescimento social e econômico regional. É uma proposta de organização curricular diferenciada que, ao invés de os estudantes cursarem disciplinas, cursam módulos, cujas estruturas são mais flexíveis e abertas, visando a atenderem as demandas de cada turma (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, [20--]).

As atividades de Integração Cultural e Humanística, que promovem a interação entre os estudantes de diferentes cursos e em fases diferentes dos cursos, a fim de valorizar os diferentes saberes e lugares culturais que compõem a vida social, e os Projetos de Aprendizagem, construído por cada estudante desde seu ingresso na universidade para que seja possível a construção de seu conhecimento de maneira integrada, percebendo criticamente a realidade, completam os Fundamentos Teóricos Práticos, os quais propiciam que os conhecimentos científicos sejam trabalhados como meios no processo de formação, a partir de módulos semestrais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, [20--]). Embora a UFPR não ofereça a Graduação em Psicologia e, consequentemente, essa proposta pedagógica não tenha sido efetivada na formação de psicólogos, configura-se como uma terceira proposta de organização curricular diferenciada de mudança para os cursos de Psicologia, tendo em vista a integração deste campo de saber com a

comunidade, através dos trabalhos desenvolvidos e do emergente olhar social que a Psicologia requer.

Na quarta proposta para a formação em Psicologia, destacamos a reflexão sobre que local a Psicologia está inserida nas áreas educacionais, refletindo sobre qual o espaço da Psicologia: se nas Ciências Humanas, nas Ciência Biológicas ou nas Ciências da Saúde. Diversos podem ser os posicionamentos nesse sentido, mas o que destacamos, aqui, é a intrínseca relação que a Psicologia estabelece com o humano e, para tanto, com o outro e suas subjetividades, não podendo se distanciar de seu principal contribuinte, de seu sujeito de estudo e de intervenção. A função da Psicologia é, justamente, olhar para o outro, entendendo suas particularidades, acolhendo seu sofrimento e pensando estratégias para o enfrentamento daquilo que lhe incomoda. Atuando, assim, no sentido de fortalecer esse sujeito e de construir, com ele, habilidades internas para os diversos enfrentamentos de sua vida e das relações que estabelece com o meio. Para tanto, não compreendemos como adequado que a Psicologia esteja fora da área educacional de Humanas, pois o papel dos cursos de Graduação é o de formar profissionais humanizados e, consequentemente, comprometidos com o outro e que possam desenvolver suas intervenções nas mais variadas demandas que a sociedade lhe apresentar.

A quinta proposta a ser discutida diz respeito ao curso de Psicologia estar inserido em uma Educação à Distância (EAD). Acreditamos que com as reflexões propostas até aqui sobre a formação do psicólogo e os requisitos mínimos para a estruturação dos cursos, vemos como inviável que a formação em Psicologia aconteça à distância, embora esta possibilidade passe pelos pensamentos de muitos administradores de instituições de ensino superior, em termos de diminuição de custos com os cursos e de otimização de tempo e espaço. Como o próprio nome já nos remete,

“distância”, o quanto estaremos contribuindo para a formação de profissionais mais distantes de seus sujeitos, profissionais que não tenham a oportunidade de, no contato direto com o professor, que também é psicólogo, e com os colegas de Graduação, construir relações mais humanizadas, que prezem o cuidado, a afetividade, o respeito e a proximidade. São também por meio dos estágios básicos e de formação e, consequentemente, das supervisões que conseguimos contribuir mais diretamente para a formação deste sujeito que está sob os nossos cuidados e com o qual estabelecemos um compromisso ético e de sensibilidade para a realidade que vivenciamos na prática profissional. Pensemos mais adiante: **o quanto uma formação à distância contribuirá para a construção de uma personalidade ética e para o desenvolvimento moral deste graduando?** Certamente a resposta será: realmente não é compreensível que a Graduação em Psicologia aconteça à distância. Tal reflexão também é proposta e compartilhada pela ABEP (2017) quando apresenta em seu site a Resolução 569, de 08 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Saúde, que se posiciona contrário à autorização de cursos de Graduação em saúde que sejam ministrados na modalidade de Educação à Distância.

Conforme discutido no primeiro capítulo deste livro, muitos cursos foram criados pelo país, e cabe principalmente ao MEC à fiscalização. **Será que uma única instituição consegue se atentar à formação em todo o território brasileiro?** Certamente, alguns pontos, necessitam ser mais bem discutidos com as instituições de ensino superior, principalmente quanto ao perfil do profissional da Psicologia que se quer formar, e se este profissional está integrado com a demanda da sociedade e o que se espera da atuação da Psicologia. Dessa forma, uma sexta proposta é a atuação mais próxima do Conselho Federal de Psicologia, por meio dos Conselhos Regionais e da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia

com as faculdades, universidades e centros universitários que oferecem o curso de Psicologia para a discussão de pontos centrais sobre a formação profissional, inclusive a orientação sobre disciplinas importantes para comporem a grade curricular na formação do psicólogo. Muitos cursos ainda, podem não estar trabalhando o compromisso do psicólogo com a subjetividade do outro. Podem não estar relacionando a importância de discussões sobre a afetividade na relação educacional, principalmente na formação de um profissional que durante toda a sua atuação irá trabalhar com a afetividade do outro. Podem não estar preocupados com a formação de uma personalidade ética durante a Graduação, para que assim se possa desenvolver intervenções em que haja uma melhor compreensão do eu e do outro, com total respeito a este que é diferente de mim.

É justamente a partir de todas estas reflexões que podemos pensar em uma sétima proposta: para que haja uma maior fiscalização e controle de como está ocorrendo na formação de profissionais psicólogos no Brasil, serem realizados exames de conhecimento profissional para obtenção da carteira profissional, assim como o que acontece com o bacharelado em Direito. Os estudantes formados em Direito, para exercerem a atividade profissional, precisam realizar uma prova e serem aprovados quanto aos requisitos mínimos para o exercício profissional e, consequentemente, poderem se inscrever na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Não sabemos se a realização da prova conseguirá, efetivamente, selecionar profissionais que estejam mais preparados para exercerem a profissão, pois para a apresentação de tais resultados é necessário o desenvolvimento de pesquisas nesta área. Contudo, isso se configura como uma proposta de mudança para a realidade que estamos presenciando a respeito da formação em massa na área da Psicologia.

Atualmente, temos uma proposta semelhante para a obtenção do Título de Especialista pelo Conselho Federal de Psicologia (2007): a realização de um Concurso de Provas e Títulos, que concede ao psicólogo, já formado, a possibilidade de ter o reconhecimento de ser especialista em uma área da Psicologia, quando consegue atingir os requisitos exigidos pelo órgão profissional. Embora não seja uma condição obrigatória para o exercício da profissão, há a possibilidade de um reconhecimento da atuação do psicólogo em uma área da especialidade e, assim, qualificar a atuação do profissional. As áreas de especialidade são: Neuropsicologia, Psicologia Hospitalar, Psicologia do Trânsito, Psicologia Clínica, Psicologia Jurídica, Psicologia do Esporte, Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Social, Psicologia em Saúde, Psicomotricidade, Psicologia Escolar/ Educacional e Psicopedagogia. Para maiores informações sobre o assunto, pode ser consultada a Resolução CFP n. 013/2007 (BRASIL, 2018).

Muitas podem ser as propostas, o mais importante é a reflexão de como a formação em Psicologia está acontecendo no Brasil, a fim de que haja uma mudança nesse processo, pensando nas transformações sociais que estamos vivenciando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHCAR, R. Introdução. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.). **Psicólogo brasileiro**: práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 9-15.

ALMEIDA, D. V. *et al.* A competência moral de graduandos de enfermagem de duas instituições brasileiras. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIOÉTICA, 10.; CONGRESSO BRASILEIRO DE BIOÉTICA CLÍNICA, 2., 2013, Florianópolis. **Anais**... Florianópolis: [s.n.], 2013.

AMENDOLA, M. F. Formação em psicologia, demandas sociais contemporâneas e ética: uma perspectiva. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 34, n. 4, p. 971-983, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000400971&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2016.

ANDERSEN, R. **Afetividade na educação**: psicopedagogia. São Paulo: All Print Editora, 2011.

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil:** leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco/Educ, 1998.

ARANTES, V. A. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. *In*: ARANTES, V. A.; AQUINO, J. G. (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 109-128.

ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. *In*: ARANTES, V. A.; AQUINO, J. G. (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 153-169.

ARISTÓTELES. **Vida e obra**. São Paulo: Círculo do Livro, 1996. (Os Pensadores).

ARON, A. **Statistics for psychology**. 3th ed. New Jersey: Pearson Education, 2003.

ASSAD, D. **Uma avaliação do índice de competência moral de adolescentes de 13 a 15 anos de idade praticantes de diversas modalidades desportivas no Projeto Crescendo com o Esporte no Município de Cabo Frio – RJ**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critério Brasil – 2015**. Disponível em: http://www.abep.org/. Acesso em: 19 set. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. **Resolução 569 de 08 de dezembro de 2017**. São Paulo, 2017. Disponível em: http://www.abepsi.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Res569_DCN_Saude.pdf. Acesso em: 19 jan. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. **Estatuto da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia**. São Paulo, 2006. Disponível em: http://abepsi1.hospedagemdesites.ws/o-que-e-abep/estatuto-2/. Acesso em: 24 mar. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. **Histórico das Diretrizes Nacionais Curriculares.** São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.abepsi.org.br/historico-das-dcns/. Acesso em: 4 jan. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. **Regimento da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia**. São Paulo, 1999. Disponível em: http://abepsi1.hospedagemdesites.ws/o-que-e-abep/regimento/. Acesso em: 24 mar. 2016.

BAPTISTA, M. T. D. S. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae – 1947-1974. *In*: JACÓ-VILELA, A. M. (Org.). **Dicionário histórico de instituições da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago, 2011. p. 200-202. Disponível em: newpsi.bvspsi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/DicionarioHistorico.pdf. Acesso em: 28 jul. 2018.

BARBIER, R. **A noção de ciências humanas clínicas e as análises institucionais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BARRIOS, A.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BRANCO, A. U. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 90-99, jun. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2016.

BASTOS, A. V. B. *et al.* Formação básica e profissional do psicólogo: uma análise do desempenho das IES no ENADE-2006. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 10, n. 3, p. 313-347, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2016.

BATAGLIA, P. U. R. *et al.* Religiosity and moral competence: study about the segmentation of moral judgment in Brazil. *In*: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, 2013, San Francisco, CA. **Anais** ... San Francisco: [s.n.], 2013.

BATAGLIA, P. U. R. A construção da competência moral na formação superior. *In*: CARVALHO, S. M. R.; BATAGLIA, P. U. R. (Org.). **Psicologia e educação**: temas e pesquisas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 135-148. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/e_book_psicologia-e-educacao.pdf. Acesso em: 10 mar. 2013.

BATAGLIA, P. U. R.; BORTOLANZA, M. R. Formação profissional e conceitos de moral e ética em estudantes de psicologia. **Psicologia**: Teoria e Prática, São Paulo, v. 14, n. 2, p.126-140, 2012.

BATAGLIA, P. U. R. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 83-91, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2018.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, jan./abr. 2010.

BATAGLIA, P. U. R. **A construção da competência moral e a formação do psicólogo**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BATAGLIA, P. U. R. **Um estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da psicologia**. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BECKER, F. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. [s.l.] [20--?]. Disponível em: http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/becker-epistemologias.pdf. Acesso em: 19 out. 2018.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, out. 1995. Edição Especial.

BERETA, T. A. D. S. **Psicologia do trânsito e competência moral**: uma intervenção junto a alunos de um curso de especialização. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

BERNARDES, J. S. **O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil –** permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Acesso em: 19 set. 2018.

BETTOI, W. **Natureza e construção de representações sobre a profissão na cultura profissional dos psicólogos**. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BETTOI, W.; SIMAO, L. M. Profissionais para si ou para outros?: algumas reflexões sobre a formação dos psicólogos. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 20, n. 2, p. 20-31, jun. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2016.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg:** ética e educação moral. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BOCK, A. M. B. A Psicologia como profissão: Entrevista com Ana Bock. [Entrevista concedida a] Iracema Neno Cecílio Tada e Edla Grisard de Andrade. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. spe, p. (247-258), dez. 2010.

_____. Atuação profissional e formação do psicólogo: desafios da modernidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 4, n. 1, p.1-12, 1999a.

_____. A psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 4, n. 2, p. 315-329, dez. 1999b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1999000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. **Formação do psicólogo**: um debate a partir do significante do fenômeno psicológico. São Paulo: [s.n.], 1996. Mimeografado.

BORDIGNON, N. A. Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior. **Revista Lasallista de Investigación**, Caldas, v. 8, n. 1, p. 16-27, enero/jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://emec.mec.gov.br/emec/nova#simples. Acesso em: 4 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **História do Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2. Acesso em: 6 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em psicologia**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 329/2004**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces329_04.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais e Curriculares:** apresentação dos temas transversais: ética. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASILEIRO, T. S. A.; SOUZA, M. P. R. de. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 105-120, jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? *In*: DOLZ, J. *et al.* **O enigma da competência em educação**. Tradução Claúdia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-46.

BROUSSEAU, B. Los diferentes roles del maestro. *In*: PARRA, C.; SAIZ, I. (Comp.). **Didáctica de matemáticas**: aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 1994. p. 65-94.

CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. A. Responsabilidade social na educação superior: contribuições da psicologia escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 133-140, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2016.

CAMPOS, L. F. L. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2004.

CANTELE, J.; ARPINI, D. M. Ressignificando a prática psicológica: o olhar da Equipe Multiprofissional dos Centros de Atenção Psicossocial. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 37, n. 1, p. 78-89, jan. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932017000100078&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 jan. 2018.

CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 153-163. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CENTOFANTI, R. Radecki e a psicologia no Brasil. **Psicologia:** Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 3, supl. 1, p. 2-50, 1982. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pcp/v3n1/01.pdf. Acesso em: 19 set. 2018.

CHAUÍ, M. **Convite a filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Convite à filosofia**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1999.

COIMBRA, C. M. B. Direitos humanos e a atuação na área jurídica. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.). **Os direitos humanos na prática profissional dos psicólogos**. Brasília, DF, 2003. p. 7-9.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. Federação Nacional dos Psicólogos. **Ano da formação em psicologia**: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia. São Paulo, 2018. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/07/RELAT%C3%93RIO-FINAL-REVIS%C3%83O-DAS-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-PARA-OS-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O-EM-PSICOLOGIA.pdf. Acesso em: 24 jul. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **A psicologia brasileira apresentada em número**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/. Acesso em: 4 jan. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Carta de serviços sobre estágios e serviços-escola**. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/carta-de-servicos-sobre-estagios-e-servicos-escola12.09-2.pdf. Acesso em: 5 jan. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Contribuições do Conselho Federal de Psicologia à discussão sobre a formação da(o) psicóloga(o**). Brasília, DF, 2013b. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Discussao-sobre-a-formacao-do-psicologo.pdf. Acesso em: 4 jan. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica**. Brasília, DF, 2013c. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Refer%C3%AAncias-T%C3%A9cnicas-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-de-Psicologas-os-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica.pdf>. Acesso em 4 já. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Título de especialista**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://site.cfp.org.br/servicos/titulo-de-especialista/. Acesso em: 18 jan. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf. Acesso em: 24 jul. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Lei nº 5.766 de 20-12-1971. **Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/lei_1971_5766.pdf. Acesso em: 6 jan. 2018.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA SP. **Parecer sobre as atividades de estágio**. São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.crpsp.org.br/portal/midia/fiquedeolho_ver.aspx?id=507. Acesso em: 5 jan. 2018.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA SP. **Recomendações aos Serviços-Escola de Psicologia do Estado de São Paulo**: compromisso ético para a formação de psicólogos. São Paulo, 2010. Disponível em: http://crpsp.org/fotos/pdf-2015-10-02-11-36-45.pdf. Acesso em: 31 jul. 2018.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Psicologia e educação**: contribuições para a atuação profissional. São Paulo, 2008.

CONTERNO, S. F. R.; LOPES, R. E. Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 993-1016, nov. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000300993&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2017.

COSTA, J. P. *et al*. A produção científica sobre a formação de psicólogos no Brasil. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 130-138, jul./dez. 2012.

CRUZ, R. M.; PEREIRA, A. C.; SOUZA, J. Competências, perfis profissionais e mercado de trabalho em psicologia. **Revista Psicologia Brasil**, São Paulo, ano 2, n. 8, p. 24-27, 2004.

CRUZ, R. M.; SCHULTZ, V. Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 3, p. 117-127, dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2016.

CUNHA, E. **Afeto e aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2012.

DAMASCENO, N. F. P *et al*. Formação em psicologia: o processo histórico e a análise de um projeto político pedagógico. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 21, p. 243-264, 2016. Disponível em: http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/1104/1189. Acesso em: 14 ago. 2018.

DELLAZZANA-ZANON, L. L. *et al*. Pesquisas sobre desenvolvimento moral: contribuições da psicologia brasileira. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 342-351, jul./set. 2013.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Capinas: Autores Associados, 2007.

DUFOUR, D. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FEITOSA, H. N. *et al*. Competência de juízo moral dos estudantes de medicina: um estudo piloto. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. 5-14, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022013000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2016.

FELIPPE, W. C. O psicólogo e sua formação profissional. **Cadernos de Psicologia**, Belo Horizonte, ano 1, n. 2, p. 93-98, 1993.

FÉRES-CARNEIRO, T. Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) – 1967-. *In*: JACÓ-VILELA, A. M. (Org.). **Dicionário histórico de instituições da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago, 2010. p. 147-148. Disponível em: newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/DicionarioHistorico.pdf. Acesso em: 28 jul. 2018.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-REGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 jan. 2018.

FERREIRA NETO, J. L. **A formação do psicólogo**: clinica, social e mercado. São Paulo: Escuta, 2004.

FIGUEIREDO, V. V.; RODRIGUES, M. M. P. Atuação do psicólogo nos CAPS do estado do Espírito Santo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 173-181, 2004.

FISCHER, B. T. D. Docência no ensino superior: questões e alternativas. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 311-315, set./dez. 2009.

FISCHER, F. B. Esclarecimentos sobre psicologia comunitária. **Jornal Universo Psi**, n. 4, jul. 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, C. M. *et al*. Uso de metodologias ativas de aprendizagem para a educação na saúde: análise da produção científica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 117-130, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462015000500117&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2017.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget:** um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

FREUD, S. **Essais de psychanalyse**. Paris: Payot, 1982. Versão original publicado em 1915-1923.

GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. *In*: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 71-88.

GIBBS, J. C.; BASINGER, K. S.; FULLER, D. **Moral maturity:** measuring the development of social moral reflection. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 147-174, out. 2001.

_____. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.737-762, out. 2007.

GOMES, M. P. C. *et al*. O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde: avaliação dos estudantes. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2017.

HADDAD, L.; BATAGLIA, P. U. R. **A construção da competência moral em alunos do ensino médio:** um estudo sobre a influência do ambiente escolar. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Bandeirante, São Paulo, 2007.

HERSH, R. H.; REIMER, J.; PAOLITTO, D. P. **El crecimiento moral**: de Piaget a Kohlberg. 4. ed. Madrid: Narcea, 1984.

HOFFMAN, M. L. The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. *In*: Eisenberg, N. e Strayer (orgs.). **Empathy and its**

Development. New York: Cambridge University Press, 1987. p. 215-240.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. *In*: ______. (Org.). **Educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 77-94.

INSTITUTO de seleção e orientação profissional. Curso de análise crítica dos métodos de exploração da personalidade. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, v. 1, n. 2, p. 99-100, 1949. Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br/ ojs/index.php/abpt/article/download/12789/11670. Acesso em: 28 jul. 2018.

JACÓ-VILELA, A. M.; ROCHA, L. F. D. Uma perspectiva católica da psicologia no Brasil: análise de artigos da revista “A Ordem”. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 115-126, 2014. Disponível em: www.ufjf.br/ psicologiaempesquisa/files/2014/07/v8n1a11.pdf. Acesso em: 28 jul. 2018.

JAPUR, M. Formação em psicologia: a perspectiva da carta de Serra Negra. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 7, p. 42-55, 1994. Disponível em: www.scielo.br/pdf/paideia/n7/05.pdf. Acesso em: 28 jul. 2018.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. **La educacion moral segun Lawrence Kohlberg**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1997.

_____. **Psicologia del Desarrollo Moral**. v. 2, Bilbao: Editorial Disclée de Brower S.A, 1992.

_____. From substages to moral types: heteronomous and autonomous morality. *In*: KOHLBERG, L. (Org.). **Essays on moral development**: the psychology of moral development. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. v. 2, p. 640-651.

_____. Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. *In*: GOSLIN, D. A. (Ed.). **Handbook of socialization theory and research**. New York: Rand MacNally, 1969. p. 347-480.

_____. Development of moral character and moral ideology. *In*: HOFFMAN, M. L.; HOFFMAN, L. W. (Org.). **Review of child development research**. New York: Russel Sage Foundation, 1964. v. 1, p. 381-431.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. *In*: DEMO, P.; LA TAILLE, Y.; HOFFMAN, J. **Grandes pensadores em educação**: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 67-98.

_____. Para um estudo psicológico das virtudes morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 109-121, 2000.

_____. A educação moral: Kant e Piaget. *In*: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 135-174.

_____. **Construção da consciência moral**. [20--?]. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/225/1/01d11t03.pdf. Acesso em: 30 ago. 2018.

LA TAILLE, Y.; SOUZA, L. S.; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, 2004.

LEITE, S. A. S. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. p. 15-95.

LEPRE, R. M. **Raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. *In*: CASTORINA, J. A. *et al*. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1990. p. 85-146.

LEVIN, J. **Estatística aplicada a ciências humanas**. São Paulo: Harbra, 1977.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-79.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, V. A. A. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia: um caminho para o estudo das virtudes. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 12-33, 2004.

_____. A psicologia moral na obra de Jean Piaget. **CEGRA**: Anais do I Congresso de Epistemologia Genética da Região Amazônica, v. 1, n. 1, p. 1-21, 2011. Disponível em:http://www.periodicos.unir.br/index.php/cegra. Acesso em: 18 jan. 2012.

LIND, G. **La moral puede enseñarse**: manual teórico-prático de la formación moral y democrática. México: Trilhas, 2007.

_____. Moral regression in medical students and their learning environment. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 24-33, 2000a. Disponível em: http://www.educacaomedica.org.br/UserFiles/File/2000/Volume24-3/moral_regression.pdf. Acesso em: 18 jan. 2012.

_____. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000b.

LITWIN, E. Variações sobre a arte de narrar na aula universitária. *In*: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária:** a aula em foco. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 193-210.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p.13-49, 1998.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27,1996.

MATOS, M. A. A definição de diretrizes em uma estruturação curricular em psicologia e o estágio de formação profissional. **Psicologia Informação**, ano 4, n. 4, p. 11-24, 2000.

MATTOS, G. G.; SHIMIZU, A. M.; BERVIQUE, J. A. A sensibilidade ética e o julgamento moral de estudantes de psicologia. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 3, p. 113-128, 2008. Disponível em: http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/352/268. Acesso em: 14 jan. 2018.

MEGHNAGI, S.; AJELLO, A. M.; CEVOLI, M. **La competenza esperta - sapere professionale e contesti di lavoro**. Roma: Ediesse, 1992.

MEIRA, C. H. M. G.; NUNES, M. L. T. Psicologia clínica, psicoterapia e o estudante de psicologia. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 339-343, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2016.

MENEGON, V. M.; COÊLHO, A. E. L. A inserção da psicologia no sistema de saúde pública: uma prática possível. **BarBarói**, Santa Cruz do Sul, v. 24, p. 161-174, 2006. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/824/608. Acesso em: 14 jan. 2018.

MENIN, M. S. Desenvolvimento moral. *In*: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-99.

MILNITSKY-SAPIRO, C. Teorias em desenvolvimento sócio-moral: Piaget, Kohlberg e Turiel: possíveis implicações para a educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 7-15, 2000.

MITRE, S. M. *et al*. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, dez. 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONICH, A. A. Ética como atitude pedagógica na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 2, n. 2, p. 330-339, maio/ago. 2007. Disponível em: http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/573/519. Acesso em: 14 jan. 2018.

MORENO, M. *et al*. **Falemos de sentimentos**: a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

MOURA, E. P. G. de. A psicologia (e os psicólogos) que temos e a psicologia que queremos: reflexões a partir das propostas de diretrizes curriculares (MEC/SESU) para os cursos de graduação em psicologia. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 19, n. 2, p. 10-19, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2016.

NASCIMENTO, M. L.; MANZINI, J. M.; BOCCO, F. Reinventando as práticas psi. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 15-20, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2016.

NAVES, F. F. *et al.* Formação de psicólogos para a educação: concepções de docentes. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 44, p. 67-77, jun. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752017000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 ago. 2018.

NERES, S. H. L.; LIMA, V. A. A. Ética e moral na sala de aula: estudo sobre uma prática pedagógica transversal. **CEGRA**: Anais do I Congresso de Epistemologia Genética da Região Amazônica, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2011. Disponível em: http://www.periodicos.unir.br/index.php/cegra. Acesso em: 14 jan. 2018.

NERY, V. P. **O trabalho de assistentes sociais e psicólogos na política de assistência social**: saberes e direitos em questão. 2009. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

NORONHA, A. P. P. *et al.* Contents and methods of psychological assessment teaching: a study involving professors. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 54, p. 129-139, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2013000100129&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2016.

NUNES, V. B. **A formação ética na educação profissional, científica e tecnológica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

OLIVEIRA, M.; REGO, S. **Desenvolvimento da competência de juízo moral e ambiente de ensino:** uma investigação com estudantes de graduação em enfermagem. 2008. Dissertação (Mestrado) - Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, M. S. de. **Estudo sobre o desenvolvimento da competência moral na formação do enfermeiro**. 2014. 124 f. Tese (Doutorado em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

PALMA, N. S.; RODRIGUES, V. A; MORAES, M. Psicólogos em forma[ta]ção: cartografias de um esboço de autoanálise. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 623-647, 2012.

PEDROSA, I. L. *et al*. Uso de metodologias ativas na formação técnica do agente comunitário de saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 319-332, out. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462011000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2017.

PENNA, A. G. Formação de psicólogos no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.32, supl. 1, p. 545-548, 1980.

PEREIRA, A. P. C.; CARELLOS, S. D. M. S. Examinando o ensino das técnicas de exame psicológico. **Cadernos de Psicologia**, Belo Horizonte, *v. 3*, n. 4, p. 33-36, 1995.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a02. Acesso em: 28 jul. 2018.

PEREIRA, L. T. K.; GODOY, D. M. A.; TERCARIOL, D. Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 422-429, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 abr. 2018.

PFROMM NETTO, Samuel. Psicologia, psicologias: velhos e novos olhares - Algumas considerações sobre o passado, o presente e o futuro da psicologia com ciência, profissão e ensino. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 3-7, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472007000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 ago. 2018.

PIAGET, J. The affective unconscious and the cognitive unconscious. *In*: INHELDER, B.; CHIPMAN, H. H. (Org.). **Piaget and his school**. New York: Springer, 1976. p. 63-71.

_____. Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

_____. **Sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. Os procedimentos da educação moral. *In*: MACEDO, L. de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1930] 1996. p. 1-36.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, [1932] 1994.

_____. Les relations entre la morale et le droit. *In*: ______. **Etudes sociologiques**. Genéve: Droz, [1944] 1977. p. 172-202.

PINO, A. A interação social: perspectiva sócio-histórica. **Idéias**, São Paulo, n. 20, p. 49-58, 1993.

PINTO, F. E. M. A afetividade na organização do raciocínio humano: uma breve discussão. **Psicologia**: Teoria e Prática, São Paulo, v. 7, n. 1, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872005000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 ago. 2015.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

QUADROS, A. L. *et al*. A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 16, n. 1, p. 103-114, 2010.

RABELO, F. de L. M. *et al*. Formação em psicologia: entraves e caminhos: contextos, idéias e questionamentos sobre a apropriação do conhecimento em psicologia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15., 2009, Maceió. **Anais eletrônicos**... Maceió: [s.n.], 2009. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/255.%20forma%C7%C3o%20em%20psicologia.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

REGO, S.; SCHILLINGER-AGATI, M. Desenvolvimento moral e ambiente de ensino-aprendizagem nas escolas médicas. *In*: MARINS, J. J. N.; REGO, S. **Educação médica**: gestão, cuidado, avaliação. São Paulo: Hucitec: ABEM, 2011. p. 114-130.

REIS, R. G.; CABREIRA, L. As políticas públicas e o campo: e o psicólogo com isso?. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 33, p. 54-65, 2013. Número especial. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000500007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 jan. 2018.

RIBEIRO, E. C. O. Ensino/aprendizagem na escola médica. *In*: MARCONDES, E.; GONÇALVES, E. L. (Coord.). **Educação médica**. São Paulo: Savier, 1998. p. 40-49.

ROCHA JÚNIOR, A. Das discussões em torno da formação em psicologia às diretrizes curriculares. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 3-8, 1999. Disponível em: editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1144/852. Acesso em: 28 jul. 2018.

RODRIGUES, R. R. J. O estágio supervisionado como agente promotor da flexibilidade perceptiva e comportamental do psicólogo. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 18, n. 27, p. 111-121, 2000.

ROLNIK, S. Pensamento, *corpo e devir:* uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, fev./set. 1993.

RUDÁ, C.; COUTINHO, D.; ALMEIDA-FILHO, N. Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). **Memorandum**, Belo Horizonte, v. 29, p. 59-85, 2015. Disponível em: https://seer.ufmg.br/index.php/memorandum/article/viewFile/6297/4776. Acesso em: 4 jan. 2018.

SAMPAIO, L. R. A psicologia e a educação moral. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 584-595, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHILLINGER-AGATI, M. M. **Learning environment and moral development**: how university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German–speaking countries. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Konstanz, Konstanz, 2006.

SCHILLINGER-AGATI, M. M.; LIND, G. **Moral Judgment Competence in brazilian and german university students**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association. 2003. Disponível em: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Schillinger-Lind-2003_moral-development-Brazil.pdf. Acesso em: 18 jan. 2014.

SENRA, C. M. G. **Psicólogos sociais em uma instituição pública de assistência social**: analisando estratégias de enfrentamento. 2009. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

SENRA, C. M. G.; GUZZO, R. S. L. Assistência social e psicologia: sobre as tensões e conflitos do psicólogo no cotidiano do serviço público. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 293-299, ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 jan. 2018.

SERÓDIO, A. M. **Avaliação da competência do juízo moral de estudantes de medicina:** comparação entre um curso de bioética tradicional e um curso de bioética complementado com o método Konstanz de discussão de dilemas a educação em bioética na promoção das competências moral e democrática de adultos jovens. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2013.

SHIMIZU, A. M.; CORDEIRO, A. P.; MENIN, M. S. S. Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 167-182, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100012&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2018.

SHIMIZU, A. M. *et al*. **Desenvolvimento do juízo moral e da competência moral em graduandos de pedagogia:** uma comparação entre o Moral Judgment Test (MJT-xt) e o Defining Issues Test (DIT-2). Relatório Final de Pesquisa apresentado ao Programa Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação do Ministério da Ciência e Tecnologia, por intermédio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Edital MCT/CNPq nº 014/2008 – Universal, jan. 2011.

SILVA, A. Socialização professor aluno na sala de aula. **Webartigos.com**, 30 jun. 2011. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/socializacaoprofessor-aluno-na-sala-de-aula/70095/#ixzz2ckyDaY9O. Acesso em: 8 jan. 2018.

SILVA, M. B. **Povoar as ruas, encontrar a cidade**: potências de apropriação do espaço urbano e modos de subjetivação na feira livre. 2009. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Tecnologia e Ciências, Campus Vitória da Conquista, Vitória da Conquista, 2009.

SILVA, R. C. A formação em psicologia para o trabalho na saúde pública. *In*: CAMPOS, F. C. B. (Org.). **Psicologia e saúde**: repensando práticas. São Paulo: Hucitec, 1992. p. 25-40.

SIMON, E. *et al*. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. **Interface**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1355-1364, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000601355&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2017.

SOLIGO, A. F. A formação em Psicologia no Brasil: em busca de novos olhares. *In*: BARRERO CUELLAR, E. (Org.). **Formación en psicología**: reflexiones y propuestas desde América Latina. Bogotá: ALFEPSI Editorial, 2015. v. 1, p. 169-178.

SOUSA, S. O. Aprendizagem baseada em problemas como estratégia para promover a inserção transformadora na sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 237–245, 2010.

SOUZA, L. K. O debate de dilemas morais na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 169-183, jun. 2008.

SOUZA, M. C. C. Afetividade segundo Jean Piaget: contribuições para a psicologia do desenvolvimento. *In*: ROSSETTI, C. B. R.; ORTEGA, A. C. (Org.). **Cognição, afetividade e moralidade:** estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 137-154.

SOUZA, M. P. R. de. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação**: concepções, práticas e desafios. 2010. Tese (Livre Docência em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Acesso em: 14 ago. 2018.

SOUZA, M. T. C. C. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. *In*: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 53-70.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 527-537, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 jan. 2018.

TACCA, M. C. V. R.; BRANCO, A. U. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 13, n. 1, p. 39-48, abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2008000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 jan. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos**... Caxambu: [s.n.], 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2018.

TEIXEIRA, R. P.; NUNES, M. L. T. Psicoterapia e ética: uma relação (In) visível? **Aletheia**, n. 10, p. 17-24, 1999.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética:** estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

_____. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 24, n. 2, p. 181-188, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Educação por Projetos**. Paraná, [20--]. Disponível em: http://www.litoral.ufpr.br/portal/ufpr-litoral/projetos/. Acesso em: 05 dez. 2018.

VELTHUIS, C. L.; FERREIRA, C. A valorização da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do IPC**, v. 2, n. 7, p. 139-142, 2004.

VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 219-235, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. 2015.

VIDIGAL, S. M. P. **Formação da personalidade ética**: as contribuições de Kohlberg e van Hiele. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIGOTSKY, L. S. Um estudo experimental da formação de conceitos. *In*: ______. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 47-51.

VINHA, T. P. **O Educador e a Moralidade Infantil**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VON RONDON, M. **A construção da competência moral e a influência da religião**: contribuições para a bioética. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2009.

WALL, M. L.; PRADO, M. L.; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologia ativas. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008.

WEBER, S. Currículo mínimo e o espaço da pesquisa na formação do psicólogo. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 5, n. 2, p. 11-13, 1985. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pcp/v5n2/04.pdf. Acesso em: 19 mar. 2014.

WINNICOTT, D. W. Le bébé en tant que personne. *In*: ______. **L'enfant et le monde extérieur**: le développement des relations. Paris: Payot, 2001. p. 103-112.

YAMAMOTTO, O. H. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 32, p. 6-17, 2012. Número especial.

YAMAMOTO, O. H. *et al*. A formação básica, pós-graduada e complementar no Brasil. *In*: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 45-65.

YAMAMOTO, O. H. Graduação e pós-graduação em psicologia: relações possíveis. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 3, n. 6, p. 270-281, 2006.

YAMAMOTO, O. H.; OLIVEIRA, I. F. Política social e psicologia: uma trajetória de 25 anos. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 26, p. 9-24, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 jan. 2018.

Sobre a Autora

Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta é psicóloga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Marília. Atualmente, é docente no Centro Universitário de Adamantina (UNIFAI) e na Faculdade da Alta Paulista (FAP). Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação (GEPEGE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI).

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 01/2020 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alessandra Arce Hai
Alexandre Filordi de Carvalho
Amanda Valiengo
Ana Crelia Dias
Ana Maria Esteves Bortolanza
Ana Maria Klein
Angélica Pall Oriani
Eliana Marques Zanata
Eliane Maria Vani Ortega
Fabiana de Cássia Rodrigues
Fernando Rodrigues de Oliveira
Francisco José Brabo Bezerra
Genivaldo de Souza Santos
Igor de Moraes Paim
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
José Deribaldo Gomes dos Santos
Jussara Cristina Barboza Tortella
Lenir Maristela Silva
Livia Maria Turra Bassetto
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Márcia Lopes Reis
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
Marilene Proença Rebello de Souza
Mauro Castilho Gonçalves
Monica Abrantes Galindo
Nadja Hermann
Pedro Laudinor Goergen
Tânia Barbosa Martins
Tony Honorato

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2020 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo

Esta obra aborda a problemática da formação em Psicologia, especialmente quanto à formação ética e moral para o exercício da profissão. Apresenta os conceitos, as diretrizes curriculares, a interdisciplinaridade, as metodologias ativas e o papel do professor; colaborando com a reflexão de estudantes de Graduação em Psicologia e em Educação, de docentes, de instituições educacionais e de conselhos de classe preocupados com a formação ética da Psicologia no Brasil.

Ao abordar a formação ética do psicólogo, temos a visão das dimensões assumidas por esse saber científico, quer no relacionamento consigo mesmo, quer nas relações interpessoais, quer no posicionamento político com a sociedade ou, ainda, na possibilidade da construção de uma concepção crítica do entorno. No processo ensino-aprendizagem, os estágios supervisionados em Psicologia possibilitam a formação de profissionais com maior capacidade de integração entre teoria, técnica e prática. Integração essa que contribui para maior sensibilidade dos profissionais às demandas, à integralidade do outro e a seu papel social e ético.

ISBN 978-658654659-0